Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8770041
Centre d'intérêt: 630

Eduquer à la paix, c'est contribuer à bâtir la paix : cahier pédagogique . -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1986.
28 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. La couv. porte en outre: Paix sans frontières. Public cible: niveau collégial. Bibliogr.: p. 27-28. Code D-8820.

Vedette(s)-secondaire(s): Centrale de l'enseignement du Québec * Paix sans frontières

Cote Dewey: 370.115/E24

Descripteur(s): Education sociale * Matériel didactique * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Paix

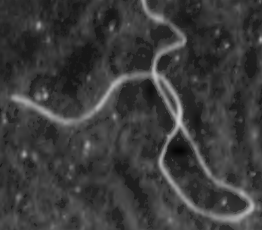
Dans le cahier, l'éducation à la paix peut se faire en utilisant diverses pistes. La paix y est d'abord abordée en questionnant la conception même de la nature humaine, puis en faisant des liens avec la question du droit à l'égalité des femmes. Par la suite, c'est le rôle du Canada en regard de la paix qui fait l'objet d'une attention particulière. Suit une réflexion qui établit un lien étroit entre paix et développement. Enfin, la question de la menace nucléaire est mise en débat à l'aide d'un important dossier. Pour terminer, le cahier invite les étudiants à rechercher la paix en s'informant et en réfléchissant. Chaque fiche du cahier propose un objectif à atteindre et se divise par la suite en trois parties: exploratoire, de traitement et de synthèse. A la fin de chaque fiche, on retrouve les annexes et les références s'y rattachant. A la fin du cahier se trouvent des références d'ordre général.

Type de document: d

Cahier pédagogique

Niveau collégial

Éduquer à la paix c'est contribuer à bâtir la paix



Centrale de l'enseignement du Québec

EDUQ 8770041

PRÉSENTATION

La Centrale de l'enseignement du Québec, en tant qu'organisation syndicale non gouvernementale oeuvrant particulièrement dans le champs de l'éducation, compte dans le cadre de l'Année internationale de la paix, apporter sa contribution à la promotion de la paix en proposant à ses membres et à leurs étudiantes et étudiants d'amorcer une réflexion et un large débat sur les conditions fondamentales de la paix, sur l'établissement d'une véritable justice sociale et sur le développement de la coopération entre les peuples.

Suite à ce travail d'animation, les étudiantes et étudiants seront invités à développer une attitude et des gestes individuels et collectifs qui favoriseront la paix tant au plan personnel que social, qui privilégieront une résolution non violente des conflits, qui encourageront les besoins sociaux plutôt que la course aux armements.

Le souci de la Centrale de l'enseignement du Québec de promouvoir des activités centrées sur la paix remonte déjà à quelques temps. En octobre 1983, elle distribuait à raison de 24 000 exemplaires, un cahier pédagogique sur les Droits humains. En 1984, la CEQ se dotait d'une politique en matière de paix et désarmement. En 1985, la CEQ dans son cahier pédagogique « La jeunesse: s'engager au-delà des mots » consacrait des fiches au thème de la paix.

Ne partant donc pas à zéro, la CEQ entend poursuivre en 1986 son travail de production de cahiers pédagogiques.

Cette fois, c'est inspiré de l'idée selon laquelle « **Éduquer à la paix, c'est contribuer à bâtir la paix** » que la CEQ travaillera à la production de cahiers pédagogiques traitant de la paix. Un premier cahier est d'abord réalisé en collaboration avec l'ensemble des organismes oeuvrant en éducation au niveau primaire-secondaire, tandis qu'un deuxième cahier préparé pour le niveau collégial — soit le présent document — est le fruit du travail de ressources qui proviennent des collèges notamment de Yves Lawler qui est enseignant au Cégep de Sherbrooke.

Dans ce cahier, l'éducation à la paix peut se faire en utilisant diverses pistes. D'abord la paix y est abordée en questionnant la conception même de la nature humaine, puis en faisant des liens avec la question du droit à l'égalité des femmes. Par la suite, c'est le rôle du Canada en regard de la paix qui fait l'objet d'une attention particulière suivi d'une réflexion qui établit un lien très étroit entre paix et développement. Enfin, c'est la question de la menace nucléaire qui est mise en débat à l'aide d'un important dossier. Pour terminer, le cahier invite les étudiantes et étudiants à rechercher la paix en s'informant et en agissant.

Chaque fiche du cahier propose un objectif à atteindre et se divise par la suite en trois parties: la phase exploratoire, la phase de traitement et la phase synthèse. À la fin de chaque fiche on retrouve les annexes et les références s'y rattachant. À la fin du cahier on pourra consulter des références d'ordre général.

Nous invitons donc l'ensemble des personnels adultes et des étudiantes et étudiants du niveau collégial à s'inspirer du contenu de ce cahier et à faire en sorte qu'il permette de faire de l'éducation à la paix une éducation permanente, une éducation continue.

Bureau national
CEQ

« **Paix sans frontières** » Extrait de l'affiche produite par l'ensemble des organismes oeuvrant en éducation au niveau des commissions scolaires — projet interinstitutionnel — 24 octobre 1986.

TABLEAU SYNTHÈSE

FICHES	PAGE
1. Recherche de la paix: le rôle du vécu	2
1.1 Paix et conception de la nature humaine	2
1.2 Les préjugés et la paix	5
2. Les femmes et la paix	8
2.1 Les femmes et la course aux armements	8
2.2 Éducation à la paix	8
3. La paix et le Canada	10
4. Paix et développement	16
5. La menace du nucléaire	17
6. Mais que puis-je faire pour la paix?	22
6.1 Rechercher la paix c'est s'informer	22
6.2 Rechercher la paix c'est agir	25

ANNEXES	
1. Trois erreurs à éviter	2
2. Essence humaine	3
3. Enquête sur le racisme	6
4. L'ère de l'information	6
5. Les femmes et la militarisation	9
6. Quelques illustrations relatives aux interventions de la diplomatie canadienne concernant la paix	12
7. Plan de dépenses par enveloppe budget 1984-85	13
8. Liste des pays ... dépenses ... armements	14
9. L'économie et la course aux armements	14
10. Nécessité de réduire les budgets militaires	16
11. Dossier sur l'armement nucléaire	18
12. Quelques faits sur la course aux armements	24
13. Quelques groupes de l'Alliance canadienne pour la paix	25
14. Une adaptation du « Centième singe »	26
RÉFÉRENCES D'ORDRE GÉNÉRAL	27

1. Recherche de la paix: rôle du vécu

1.1 PAIX ET CONCEPTION DE LA NATURE HUMAINE

Quand on discute d'engagement pour la paix, il est immanquable qu'une personne soulève la question de la nature humaine: « Il y a toujours eu des guerres et il y en aura toujours parce que l'homme est fondamentalement agressif ». L'activité présente vise à permettre aux étudiants et aux étudiantes de remettre en question cette affirmation et de se convaincre de l'efficacité de leur implication pour la paix.

Phase exploratoire

L'enseignante ou l'enseignant, dans un premier temps, demande aux étudiantes et aux étudiants de s'exprimer sur les questions suivantes:

Quelles sont, selon vous, les causes de la guerre?
On peut les classer ici selon qu'elles soient d'ordre
— psychologique: ex. l'homme est agressif;
— sociologique: ex. des problèmes de religion;
— politique: les pays puissants veulent contrôler les autres;
— économique: un pays qui veut s'emparer des richesses des autres.

Après cette mise en situation, l'enseignante ou l'enseignant met le focus sur ce qui a été dit qui se rapporte à la nature humaine:

Ex.: « L'homme est violent de nature »
« L'homme est ambitieux de nature »
« L'homme est guerrier de nature »

Puis, il ou elle pose la question suivante:

— Est-ce que tous les humains sont ainsi?

Après avoir écouté les réponses, il ou elle fait remarquer qu'il s'agit ici de se poser la question suivante: « Est-ce que l'essence humaine est inscrite dans la biologie ou se construit-elle à travers les rapports sociaux? »

Phase de traitement

La piste de l'essence humaine étant lancée, il faut maintenant y jeter un éclairage le plus scientifique possible.

Souligner d'abord qu'une conception de l'essence humaine ou de la nature humaine biologique comme éternellement violente implique deux choses:

1° Si l'essence humaine est biologique, figée dans le temps, c'est qu'il n'y a pas de possibilités de changement, d'amélioration. Les étudiantes et les étudiants sont-ils d'accord?

2° Si cette nature est violente, nous courrons à notre perte dans une guerre atomique. Mais alors, pourquoi y a-t-il des mouvements pacifistes?

Aussi, il serait bon de faire remarquer que le recours à une nature humaine inscrite dans la biologie a servi pour expliquer beaucoup d'autres phénomènes sociaux: le sexisme, le racisme, l'élitisme. Un sexe supérieur, une race supérieure, une classe supérieure, tout cela sert à justifier des inégalités et à les maintenir.

Il existe une alternative à cette conception fataliste de l'être humain. Elle consiste à rechercher l'essence humaine dans les rapports sociaux. Pour élaborer une telle vision de l'homme, il faut éviter les trois erreurs suivantes:

1° naturaliser le biologique (prêter une essence humaine biologique);

2° biologiser le psychologique (expliquer les caractéristiques de la personnalité par la biologie);

3° psychologiser le social (expliquer les phénomènes sociaux par la psychologie).
(Cf. Annexe 1.)

A-t-on des preuves pour soutenir une telle approche? Beaucoup d'éléments connus permettent de soutenir une telle approche. (Cf. Annexe 2.)

Phase synthèse

Ainsi, pour celui qui veut militer pour la paix, l'approche de l'essence humaine basée sur les rapports sociaux ouvre des perspectives réelles alors que l'approche biologique donne peu d'espoir. La guerre est évitable si les gens s'impliquent dans des actions pour la paix.

Les étudiantes et les étudiants sont invités:

1° à passer à l'action transformatrice en participant aux marches et comités pour la paix pour changer les rapports sociaux;

2° à travailler dans les organismes qui militent pour le respect des droits et libertés;

3° à participer à des campagnes du genre « Outils de paix » pour le Nicaragua.

Référence: Pour information sur « Outils de paix » pour le Nicaragua, contacter le Centre international de solidarité ouvrière (CISO)
1601, boul. De Lorimier
Montréal (Québec) H2K 4M5
(514) 598-2020

ANNEXE 1

TROIS ERREURS À ÉVITER

Comme point de départ pour arriver à l'objectif de construire une psychologie scientifique, il est important de se pencher sur trois erreurs à éviter. Ces trois erreurs sont liées entre elles. J'en donnerai des exemples après avoir énuméré chacune d'elles.

La première erreur consiste à naturaliser le biologique. Cette erreur apparaît avec la recherche dans la biologie d'une nature humaine. Nous avons vu précédemment différentes tentatives de prêter à l'homme une nature humaine. C'est ainsi que les psychologues en arrivent à parler d'instincts, de dons innés, de successions de besoins psychologiques inscrits dans la biologie, etc.

La deuxième erreur est le pendant de la première. Elle consiste à biologiser le psychique. Ici la vie psychique des individus est rapportée à leur biologie. Vous comprenez que les différentes caractéristiques décrites ci-dessus viennent organiser la vie concrète de tous les humains. Leur personnalité sera donc fonction de l'action simultanée de ces caractéristiques de cette nature humaine, biologique, avec un milieu environnant.

La troisième erreur consiste à psychologiser le social. Ce qui signifie qu'après avoir reconnu une nature humaine immuable qui détermine la personnalité, voici que la société avec ses différents phénomènes trouve toute son explication dans la personnalité des individus, dans leurs mécanismes psychiques.

Voici quelques exemples de ces erreurs. C'est ici que nous voyons comment la psychologie devient un argument important dans les débats sur la femme, le racisme, la guerre. Commençons par le sexisme. Plusieurs psychologues comme d'autres personnes dans la société prêtent à la femme une nature spécifique. Elle serait dotée d'un instinct maternel, d'une tendance à l'introversion, d'une sexualité passive. Cette nature humaine, spécifique à la femme, lui donne une personnalité complémentaire à celle de l'homme (soumise, supportante), une personnalité au service de la famille, pour élever les enfants, nourrir, laver père et enfants; elle doit être aimable, patiente, accueillante.

Bref, si on passe à la psychologisation du social, on comprend bien que l'oppression politique et économique de la femme apparaît comme tout à fait naturelle. La société est ainsi parce que les individus sont ainsi et ces derniers sont ainsi parce que c'est dans leur nature. Et tout est bien qui finit bien, « l'oppression de la femme » n'existe pas, c'est une invention de femmes contre nature. Leur lutte féministe s'explique par un rejet de leur propre nature.

Prenons un autre cas: les guerres. Certains psychologues prétendent qu'il y a un instinct agressif chez l'homme qui le pousserait à agir avec violence. Cette essence biologique explique la vie psychique des individus qui sont sans cesse sollicités par cet instinct et qui doivent le refouler ou lui trouver des voies d'échappement. Puis, on en arrive à la psychologisation du social où les guerres sont inévitables à cause de ces personnalités naturellement agressives qui ne peuvent faire autrement que de recourir à leurs instincts pour solutionner un conflit.

Vous pouvez voir que dans ces cas, nous sommes face à un monde immuable, fixe, naturel, parce que toujours fondé sur la biologie: « ça a toujours été de même et ça sera toujours comme ça ».

Pourtant, l'homme n'est pas lié à la vie, à la mort, à une pseudo nature humaine. À noter que cette « nature humaine » sert fréquemment à expliquer des phénomènes d'oppression, d'exploitation, de ségrégation, et ce, toujours en faveur d'un statu quo qui rapporte à une classe en particulier. Songez-y: à qui profite, en dernière analyse, le racisme, l'élitisme, le sexisme, la guerre? Par exemple, ceux qui préparent les guerres pour que les autres se battent et qu'eux en tirent profit, n'est-ce pas la classe des propriétaires de moyens de production, les fabricants d'armes?

ANNEXE 2

ESSENCE HUMAINE

Il nous faut aborder ici la question un peu complexe de l'essence humaine. Nous tenterons de la façon la plus simple possible de voir s'il n'y a pas une différence d'origine entre l'essence animale et l'essence humaine. Ou autrement dit, ce qui fait que l'animal est animal et ce qui fait que l'homme est homme.

Le psychisme prend quatre (4) formes qualitativement différentes. Trois sont propres à l'animal et la dernière est propre à l'homme.

Il y a eu tout d'abord le psychisme sensoriel élémentaire. À cette première étape de l'organisation du système nerveux, nous nous trouvons en présence d'êtres fonctionnant sur la base d'informations sensorielles limitées et isolées les unes des autres. Il y a le son, la vue, le toucher, mais ces informations ne se combinent pas pour donner une perception, une image complexe de la réalité.

Puis est apparu le psychisme perceptuel. On peut dire qu'à cette étape, le comportement de l'animal est plus intelligent. Les données sensorielles se combinent dans un système nerveux plus complexe pour donner une perception de la réalité.

Enfin, la troisième forme de psychisme animal à être apparue dans le cours du développement de l'espèce animale s'appelle intellect. C'est la forme supérieure du psychisme animal. Elle est atteinte seulement par les singes anthropoïdes. Elle se caractérise par la capacité de solutionner un problème bi-phasé. Ces trois formes de psychisme se situent dans un processus de développement biologique. C'est par l'adaptation biologique et les mutations biologiques que s'explique leur origine. L'essence de chaque forme est dans la biologie. Ce qui fait qu'un animal se situe à tel niveau de psychisme est totalement déterminé héréditairement. Vous avez des gènes de poisson, de rat ou de singe et le sort est jeté.

Je crois que nous pouvons maintenant passer à l'étude de la quatrième forme de psychisme afin de voir si là aussi l'origine est biologique. Il ne s'agit pas de prétendre bien sûr que le psychisme humain serait immatériel. Nous verrons qu'il a une base matérielle nécessaire, mais qu'elle ne contient pas l'essence. Autrement dit, sans une biologie d'humain, on ne peut être un humain (donc nécessaire) mais la biologie humaine, seule, ne donne pas lieu à un psychisme humain (donc pas essentielle).

Le psychisme humain est-il apparu à la suite d'une transformation biologique du cerveau? Oui et non. Tentons d'expliquer cette réponse...

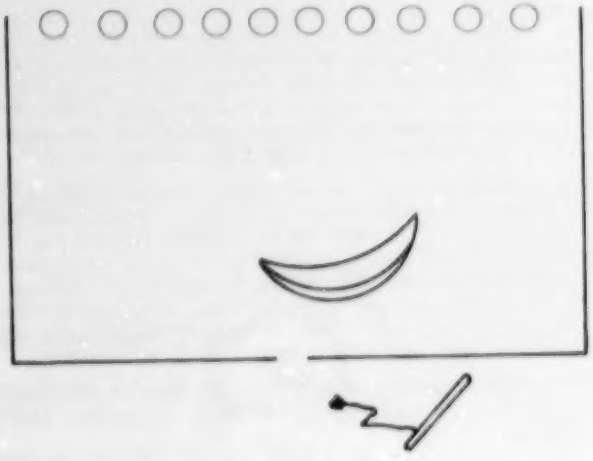
Alors que la vie psychique de l'animal et son développement se font selon les lois de la biologie, chez l'homme ils sont plutôt liés aux lois sociales. Nous pouvons observer en partant de l'australopithèque, l'ancêtre le plus éloigné de l'homme contemporain, jusqu'à l'homo sapiens, que les lois biologiques qui ont permis l'évolution du cerveau perdent de plus en plus leur rôle déterminant pour être remplacées par les lois sociales qui régissent l'activité, celle-ci demeurant au coeur du changement du psychisme. C'est ainsi que depuis l'homo sapiens, il n'y a pas eu de changements physiologiques dans le cerveau humain et pourtant on observe une grande évolution du psychisme corrélativement à l'évolution de la société.

La conscience humaine: caractéristiques essentielles

Qu'entend-on par psychisme humain? Celui-ci se caractérise d'une part par la reconnaissance par le sujet de l'existence des objets et de leurs propriétés stables, que l'on peut connaître et, d'autre part, par la capacité d'auto-observation, de conscience de soi. Cette conscience humaine n'est pas une donnée innée, biologique. Dans la phylogénèse (évolution de l'espèce), elle est plutôt le fruit de l'apparition du travail, préparée au niveau animal par l'existence de l'instinct grégaire (organisation groupale basée sur la biologie), et la capacité chez le singe anthropoïde de solutionner des problèmes bi-phasés. Donc, d'une part les hommes préhistoriques vivaient en groupe. Et d'autre part, ils avaient la capacité de régler des problèmes bi-phasés. C'était deux conditions d'apparition du travail. Mais qu'est-ce que cette capacité de régler des problèmes bi-phasés?

Le problème bi-phasé

Posons à un chimpanzé un problème qui lui demandera dans un premier temps d'agir de façon contraire à la satisfaction de son besoin (1ère phase) pour avoir la possibilité de passer à un second geste qui lui apportera satisfaction (2e phase). Par exemple, si on met un fruit dans une boîte près d'une ouverture trop petite pour que le singe puisse se le procurer et qu'à l'autre extrémité, il y a des barreaux par où il peut passer son bras, mais le fruit, cette fois, est trop loin pour être atteint directement (cf. figure).



Dans ce cas, le singe doit utiliser le bâton attaché à l'extérieur et, en le passant par la fente, pousser la banane avec celui-ci le plus loin, possible. Ceci est la première phase contraire à la satisfaction de son besoin biologique: la faim. Puis, il fait le tour de la cage pour aller saisir le fruit directement à travers les barreaux et enfin le manger. Le voilà satisfait.

La chasse: une activité sociale bi-phasée

Lorsque les hommes primitifs, munis de l'instinct grégaire et de la capacité de régler des problèmes bi-phasés, après un long cheminement, en sont venus à se diviser en deux groupes pour faire la chasse (les rabatteurs qui effraient l'animal et les tueurs qui l'attendent à l'autre extrémité), on peut dire qu'ils ont réglé un problème bi-phasé. Mais cette solution est essentiellement différente de celle du singe. Dans son cas, elle est individuelle. Chez nos ancêtres, elle a été sociale. En effet, il a fallu aux hommes établir la division d'une activité (la chasse) en différentes actions exécutées par des individus différents (rabatteur, tueur), chacune d'elles ne pouvant, seule, apporter la satisfaction. Donc, pour les deux individus, l'objet de l'action (faire peur ou attendre) ne correspond pas au motif de l'activité qui est celui de satisfaire la faim.

Pour qu'un tel événement se passe, il faut que chacun des chasseurs prenne conscience de l'existence propre de l'autre, de lui-même et du rapport établi entre eux. Nous avons donc ici un réel rapport social non fondé sur un instinct biologique, mais consenti. Et nous voyons qu'une telle activité fait appel aux caractéristiques précitées de la conscience humaine.

« Le travail, écrit Engels, a créé l'homme lui-même. D'abord le travail, après lui, puis en même temps que lui, le langage: tels sont les deux stimulants essentiels sous l'influence desquels le cerveau d'un singe s'est peu à peu transformé en un cerveau d'homme, qui, malgré toute ressemblance, le dépasse de loin en taille et en perfection ».[1]

Donc, la psychologie génétique humaine doit étudier l'émergence de la conscience en tant qu'activité de reflet de la réalité extérieure. Ce qui exclut l'adaptation automatique ou passive chez l'humain et déclenche l'action des lois diverses qui diffèrent à l'intérieur de groupes ou de sociétés ayant eu une évolution différente. La conscience devient le régulateur de la conduite qui n'est plus sujette à la simple satisfaction de ses besoins biologiques. Donc, la conscience n'a pas toujours été ce qu'elle est et elle ne sera pas toujours ce qu'elle est.

En pratique, ce principe de l'historicisme du psychisme humain exclut toute tentative d'étudier l'homme et plus encore son psychisme « en général » comme une réalité dont la nature est éternellement identique à elle-même et inacessible à des transformations essentielles. L'origine de la conscience est dans les rapports sociaux comme nous l'avons vu et, à partir de ce moment, les lois qui s'appliquent à son développement ne sont plus celles de la biologie et du mécanisme d'adaptation mais bien plutôt des lois sociales et plus spécifiquement celles qui régissent le développement de la production et des rapports sociaux de production.

Deux conclusions

Le principe de l'historicisme nous amène donc à deux conclusions. D'abord, le psychisme humain évolue sans se modifier biologiquement. C'est plutôt à travers l'évolution des activités et principalement celles concernant la production qu'il se transforme. « L'essence humaine c'est l'ensemble des rapports sociaux » disait Marx. En changeant les rapports sociaux de production, l'humain se change lui-même. L'être esclave n'est pas le même que l'être serf ou l'être travailleur exploité ou l'être travailleur libre.

Passons à la deuxième conclusion. Il en ressort que nous ne naissons pas humain. Nous avons un support biologique nécessaire pour devenir humain, mais il n'est pas essentiel. Nous devons nous approprier le psychisme humain par notre activité médiatisée par les humains nous entourant. Les sentiments humains, les besoins humains, l'intelligence humaine, la perception humaine sont autant de caractéristiques que nous devons nous approprier.

---

*1. F. Engels. **Dialectique de la nature**. Ed. sociales, 1975, pp. 171-175*

1.2 LES PRÉJUGÉS ET LA PAIX

Un préjugé est toujours un jugement hâtif, rigide, général et incomplet sur une personne, un groupe de personnes, un peuple. Le préjugé peut être **favorable** ou **défavorable**. Dans le premier cas, il prédispose à l'accueil, alors que dans le second, il constitue un obstacle à la communication. Dans le deuxième cas, lorsqu'il concerne des individus ou des petits groupes — il est source de tension et de querelles, mais lorsqu'il concerne des peuples, il devient source de fanatisme, d'endoctrinement patriotique et ajoute ainsi au danger de guerre. En ce sens, le préjugé constitue un obstacle majeur à l'instauration de la paix dans le monde. La démarche vise à amener l'étudiant et l'étudiante à identifier ses préjugés, à en trouver les origines et à entreprendre des actions pour les éliminer.

Phase exploratoire

a) Les étudiantes et les étudiants écrivent une caractéristique:

Les Arabes sont _____

Les Américains sont _____

Les Soviétiques sont _____

Les Québécois sont _____

b) Les étudiantes et les étudiants sont regroupés par petites équipes de cinq et à partir de leurs réponses ils doivent parvenir à un certain consensus autour de l'attribution de certains traits spécifiques à chaque nationalité. Les consensus sont recueillis et lus en grand groupe.

c) L'enseignante ou l'enseignant signale d'abord que parmi les « consensus » on retrouve des préjugés, qu'ils soient favorables ou défavorables, puisqu'on ne possède pas assez d'information sur les nationalités étudiées pour nous en faire une description nuancée.

Phase de traitement

1. L'enseignante ou l'enseignant compare les résultats à ceux de l'annexe 3.

2. **Exposé sur les préjugés**

2.1 **Définition**

Jugement hâtif, rigide, général, incomplet sur un individu, un groupe, une race, un peuple.

2.2 **Origine**

2.2.1 **L'éducation**

— Le préjugé peut se transmettre d'une génération à une autre par l'influence familiale;

ex.: — préjugé racial dans le sud des États-Unis;
— préjugé par rapport au Bien-Être social;
— etc.

2.2.2 **L'expérience personnelle**

— Le préjugé peut provenir aussi de l'expérience personnelle;

ex.: un conflit personnel avec une personne de race ou de nationalité différente (i.e. un cours échoué avec un professeur immigrant. . .)

2.2.3 **L'ethnocentrisme**

— Une croyance trop forte en la valeur de sa propre culture, un nationalisme à outrance sont souvent à l'origine de préjugés;

ex.: nationalisme québécois vs les Anglais
nationalisme américain vs les Soviétiques
une ville vs une autre.

L'ethnocentrisme peut avoir des racines politiques, historiques ou sociologiques; il peut s'expliquer comme condition **de survie d'un groupe** dans son histoire mais peut également refléter simplement la manipulation politique de chefs imbus de pouvoir.

2.2.4 **L'ignorance**

— L'ignorance est le sol d'où germe le mieux le préjugé;

— l'ignorance des us et coutumes des autres peuples (ex. colonies amérindiennes et colons français);

— l'ignorance de leur histoire (Russie, Chine);

— l'ignorance des enjeux politiques (Amérique centrale, Cuba)

— L'ignorance emprisonne la personne dans un cadre unique de référence, celui de sa propre existence: une autre personne, un autre groupe, une autre race, un autre peuple est jugé, regardé, analysé non à partir de son cadre propre de référence mais plutôt à partir du cadre de l'observateur . . . qui le compare à lui-même et détermine son degré d'adéquacité en fonction de sa ressemblance avec lui-même. L'ignorance est toujours source d'angoisse et d'insécurité quant à la certitude de son adéquacité personnelle. Elle entraîne une attitude rigide et hostile face à la différence et à plus ou moins long terme, une fermeture à l'expérience.

2.2.5 L'information de masse: les médias peuvent facilement véhiculer des préjugés en présentant des événements sur lesquels ils représentent la seule source d'information (cf. Annexe 4).

3. Les étudiantes et les étudiants recherchent l'origine de leurs préjugés en répondant aux questions suivantes:

3.1 **Famille:**

Quelles sont les idées de leurs parents sur les nations discutées précédemment?

3.2 **Expérience personnelle:**

Avez-vous déjà eu une ou plusieurs expériences agréables ou désagréables avec une ou plusieurs personnes de culture, de race ou de nationalité différente (voyage, cours, travail. . .)?

3.3 **Ethnocentrisme:**

Quel est votre degré d'attachement à votre culture
— dans le choix de musique?
— dans les achats de consommation?
— dans la langue?
— dans la religion?

3.4 **Ignorance:**

Que savez-vous de l'histoire des nations ou des peuples dont nous discutons?

En quoi cela vous informe-t-il sur leurs positions face à la question de la paix?

3.5 **Information de masse:**

Selon vous, quelle image les médias laissent-ils de ces nations ou de ces peuples? (Cf. Annexe 4.)

Phase synthèse

a) L'enseignante ou l'enseignant propose une série de moyens pour se libérer de certains préjugés.

a.1 Prendre une certaine distance face à l'éducation reçue; réinterroger les idées parentales préconçues.

a.2 Multiplier l'expérience personnelle afin d'échapper au piège de la généralisation d'une expérience unique.

a.3 S'ouvrir à une vision plus humaniste du monde pour échapper à l'ethnocentrisme, cultiver une philosophie de l'enrichissement par la différence.

a.4 S'informer, s'ouvrir, participer pour échapper à l'insécurité de l'ignorance.

a.5 Trouver des sources d'information plus variées et si possible issues des pays eux-mêmes.

b) Les étudiantes et les étudiants élaborent des plans d'action pour chaque solution. Ces plans d'action prendront la forme de petits contrats personnels que l'étudiant ou l'étudiante prend avec lui-même.

Exemple:

Plan d'action pour a.1: Avoir une discussion de famille avec père ou mère sur un préjugé particulier du parent.

Quelle est la perception que les étudiantes et les étudiants ont des autes peuples? Une image plus ou moins positive selon le cas comme nous le montre le tableau ci-dessous:

peuples	% de qualités	% de défauts	caractéristiques
			intelligent
			travaillant
Russes	71%	29%	bon danseur
Américains	68%	32%	sportif
			débrouillard
			propre
			adroit
Québécois	53%	47%	ponctuel
			chaleureux
			chaud
			sexuellement
			négligeant
			malpropre
			nonchalant
Arabes	24%	76%	chaleux
			cruel
			malhonnête
			sournois
			paresseux
			insouciant

ANNEXE 3

Tiré de la revue « Le Monde à l'envers », AQOCI

Enquête sur le racisme

Quels sont les traits caractéristiques des différents peuples selon les étudiantes et les étudiants québécois? Le tableau suivant nous les présente:

Note

— Les qualités sont présentées par ordre d'importance pour chaque peuple.

— Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'étudiantes et d'étudiants sur 102 qui ont identifié le caractéristique.

— Nous avons situé les qualités en deux catégories:
- caractéristiques marquées (plus de 20 réponses);
- caractéristiques secondaires (de 15 à 19 réponses).

Américains: sportif (48), intelligent (44), • débrouillard (16), malhonnête (16), adroit (16).

Québécois: chaleux (54), intelligent (30), sportif (27), paresseux (26), chaud sexuellement (26), • débrouillard (16).

Arabes: malhonnête (39), sournois (29), cruel (24), • chaud sexuellement (19), chaleux (18).

Russes: intelligent (43), sportif (33), travaillant (24), • cruel (19), bon danseur (16).

ANNEXE 4

Tiré de « Artisans de paix », Éditions Novalis, 1986

L'ARME DE L'INFORMATION

Gilles PROVOST*

La Pologne, pire que le Salvador?

Du 18 novembre 1983 au 18 janvier 1984, on a analysé comment les quotidiens montréalais *La Presse* et *Le Devoir* décrivaient ces deux conflits.

Pendant ces deux mois, il y a eu au Salvador entre 730 et 930 assassinats politiques (souvent accompagnés de torture) et 600 morts au combat (dont un massacre de 117 habitants d'un village par l'armée salvadorienne). Il y a aussi eu abandon de la réforme agraire, annonce d'élections avec la candidature de D'Aubuisson (leader des escadrons de la mort et instigateur de l'assassinat de Mgr Romero), des victoires militaires exceptionnelles de la guérilla et publication d'un rapport judiciaire américain démontrant que le général en chef de l'armée salvadorienne avait été impliqué dans l'assassinat de quatre religieuses américaines.

Pendant cette même période, il n'y a eu en Pologne ni assassinat politique, ni torture, ni combat mortel, le principal élément d'actualité étant le procès des assassins du père Popieluszko (un des très rares cas d'assassinat politique survenu dans ce pays sept fois plus populeux que le Salvador).

Se pourrait-il que nous soyons aussi « endoctrinés » que les Russes, à notre insu et malgré notre grande « liberté de presse »?

Pourtant, *La Presse* a accordé treize fois plus d'espace à la Pologne qu'au Salvador et *Le Devoir*, trois fois plus. En outre, l'utilisation des titres et des photos avait presque toujours pour effet de susciter l'aversion pour la guérilla au Salvador et la sympathie pour Walesa en Pologne.

En somme, la neutralité et l'impartialité de notre information « en prend pour son rhume »! Cette constatation est insécurisante parce que la télévision, la radio, les journaux et les magazines sont en quelque sorte nos yeux et nos oreilles pour découvrir le monde. Et si on ne peut même plus faire confiance à ses propres yeux, que deviendra-t-on?

Le filtre des agences

Heureusement, la même étude sur *l'arme de l'information* avait aussi un aspect positif et rassurant: l'information semble en effet beaucoup plus « objective » et nuancée lorsque l'article est rédigé par un journaliste local. Là où ça se gâte, c'est quand les informations proviennent des grandes agences de presse: *UPI/ United Press International* et *AP/Associated Press* (américaines), *Reuter* (britannique) et *AFP/Agence France Presse* (française).

En fait, c'est la quasi-totalité de notre information internationale qui nous parvient à travers le filtre idéologique de ces grandes agences occidentales (ou à travers les images des réseaux de télévision américains).

Cela explique que l'on retrouve si peu d'information sur la politique étrangère du Canada dans nos médias. Quelles sont nos prises de position à l'ONU? Quel rôle joue-t-on au sein de l'OTAN? Quels commentaires notre gouvernement a-t-il à formuler sur les crises internationales? Autant de sujets dont on n'entend jamais parler à moins qu'ils ne suscitent un débat majeur aux Communes.

Les pays du Tiers Monde deviennent de plus en plus conscients de la déformation de l'information dont ils sont victimes de la part des agences de presse des pays riches. Mais l'arme de l'information est trop puissante pour que les gouvernements s'en départissent facilement: les États-Unis ont préféré couper leur contribution à l'UNESCO plutôt que de laisser cet organisme international donner des suites concrètes au rapport MacBride de 1980 sur la nécessité d'instaurer « un nouvel ordre mondial de l'information et de la communication plus juste et plus efficace ».

RESSOURCES

L'arme de l'information, Groupe « La maîtresse d'école », 1985.
Disponible au: Centre de documentation de la CSN,
1601, Delorimier,
Montréal, Qué. H2K 4M5
Tél.: (514) 598-2151.
1,00 $ plus 0,68 $ de frais de poste.

L'information internationale, Fédération professionnelle des journalistes du Québec,
1212, Panet,
Montréal, Qué. H2L 2Y7
Tél.: (514) 522-6142.

Répertoire des organismes de coopération internationale du Québec, Association Québécoise des Organismes de Coopération Internationale (AQOCI),
1115, boul. Gouin est Suite 200,
Montréal, Qué. H2C 1B3
Tél.: (514) 382-4560.

Sean MacBRIDE, *Voix multiples, un seul monde*, UNESCO, Paris. Ce document a été résumé dans le n° 21 de la revue *Antennes* du ministère des Communications du Québec, en 1981.

Michèle et Armand MATTELART, *De l'usage des médias en temps de crise*, A. Moreau Éditeur, Paris.

Abondante documentation sur l'ONU et le désarmement à l'adresse suivante: Association canadienne pour les Nations Unies (ACNU),
63, Sparks, Suite 808,
Ottawa K1P 5A6
Tél.: (613) 232-5751.

FILM

Distorsions, Florian Sauvageau et Jacques Godbout, Office national du film (ONF).

---

* *Notice biographique p. 72*

2. LES FEMMES ET LA PAIX

2.1 LES FEMMES ET LA COURSE AUX ARMEMENTS

Pour atteindre l'égalité entre l'homme et la femme, plusieurs mesures sociales concrètes sont nécessaires. Cela implique des coûts bien sûr. Dans ce sens, la militarisation de l'économie peut être un obstacle à cette quête d'égalité. Il s'agit, dans un premier temps, de vérifier auprès des étudiantes et des étudiants quelles mesures sociales seraient souhaitables pour obtenir l'égalité. Puis, dans un deuxième temps, de les informer sur les coûts de la course aux armements et des coupures dans les services sociaux. Enfin, ils sont amenés à s'informer sur les actions des groupes féministes pour obtenir les budgets nécessaires à l'établissement de l'égalité.

Phase exploratoire

L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants ce que signifie pour elles et eux l'égalité des femmes avec les hommes.

Pour atteindre cet objectif, quels sont les services et lois que les gouvernements devraient promouvoir? On en fait la liste au tableau. Ex.: droit au travail, formation de garderies, autres services sociaux.

Phase de traitement

À l'aide des annexes 7, 8 et 10, montrez les budgets actuellement alloués à ces besoins au Canada.

Parallèlement, montrez les dépenses militaires (dans le monde, au Canada).

À partir de ces données et de celles contenues dans l'annexe 9, engagez une discussion sur les conséquences économiques et sociales de la course aux armements.

Il est suggéré de présenter le diaporama: « Femmes et Paix » qui aborde la question des budgets, de l'éducation sexiste et des mouvements de femmes pour la paix dans les pays socialistes et capitalistes.

Phase synthèse

S'informer sur les mobilisations initiées par les femmes sur les plans régionaux ou nationaux. Faire venir leur documentation.

Faire des démarches auprès des instances gouvernementales (ex. député) pour dénoncer la course aux armements en lien avec les coupures dans les services sociaux.

Référence: Diaporama « Femmes et Paix » disponible à
La Ligue des femmes du Québec
1710, rue Beaudry
Montréal (Québec) H2L 3E7
(514) 527-1176

2.2 ÉDUCATION À LA PAIX

Le patriarcat, le militarisme et le sexisme sont tous reliés. Cette fiche vise à faire comprendre que la justice sociale, l'égalité et la paix sont toutes reliées et qu'une éducation pour la paix doit s'adresser à tous les enfants et doit prôner l'égalité homme-femme comme un élément de la justice sociale. En partant d'une description de ce que devrait enseigner une éducation à la paix et de ce que véhicule une éducation sexiste selon les étudiantes et les étudiants, l'enseignante ou l'enseignant les amènera à voir la nécessité de l'abolition de l'éducation sexiste pour œuvrer en faveur de la paix.

Phase exploratoire

a) L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants d'élaborer ce que pourrait être une éducation au service de la paix. On en fait la description au tableau.

Exemples:
— régler les conflits par le dialogue et non par la violence;
— mieux connaître les autres cultures;
— promouvoir la solidarité internationale;
— détruire les préjugés.

b) L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants d'identifier les qualités que l'on privilégie chez un garçon et chez une fille dans une éducation sexiste. On en dresse la liste au tableau.

Phase de traitement

a) À partir des listes sur l'éducation sexiste et l'éducation à la paix, l'enseignante ou l'enseignant fait ressortir que l'éducation sexiste encourage des rapports inégaux homme-femme et des rapports basés sur la force et la compétition entre les hommes. En utilisant l'annexe 5, il ou elle explique comment une éducation à la paix peut puiser beaucoup de ses éléments dans l'éducation qui s'adresse à la fille.

b) Tenant compte des valeurs inculquées à la femme, parler de l'apport que peut avoir le mouvement des femmes dans la lutte pour la paix.

Phase synthèse

a) Les étudiantes et les étudiants sont invités à voir quelle sera l'issue d'un conflit si l'on cherche à le solutionner par l'agression et par la violence, ou par le dialogue.

b) Les étudiantes et les étudiants sont invités à changer un comportement ou une valeur sexiste afin de favoriser la paix.

c) Les étudiantes et les étudiants sont invités à établir des échanges avec leurs homologues d'un pays qu'ils pensent ennemi afin de faciliter le dialogue.

Références: Artisans de paix, 1985
La Colombe et l'encrier: pour une pédagogie de la paix, Nicole Bernard et Danielle Le Bricquir, Éditions Syros, 1983.

ANNEXE 5

« LES FEMMES ET LA MILITARISATION »

Extraits d'un article de Lyla Hoffman, publié sous le titre de « Feminist Education: A Key for Peace » et traduit par le Conseil du Statut de la Femme.*

« . . . Prenez la socialisation du jeune garçon. On lui apprend, entre autres, à être dur, fort et compétitif, à ne pas être douillet et délicat comme une petite fille. On lui enseigne aussi à vouloir être le plus fort, le gagnant, à tout prix. Le monde des affaires, la politique, les guerres et les sports, dominés par les hommes, sont régis par ces principes « masculins ». L'éducation prépare les hommes à participer à tous ces jeux et les femmes à les y encourager. Les héros de la télévision, des bandes dessinées, des films et des livres d'histoires sont tout puissants — policiers, surhommes, généraux — et sont toujours prêts à tuer, mutiler ou détruire pour une bonne cause. Le gagnant et ses acolytes récoltent toujours tout le butin — le respect, le pouvoir, des femmes belles et admiratives, le territoire du pays en cause. Le message que nous donnons à nos enfants est que la droiture, la force et la victoire vont de pair (sauf pour de rares exceptions qui ne viennent que confirmer la règle). »

« Si la socialisation des **deux** sexes mettait l'accent sur la collaboration, la bonté, le dévouement ainsi que le respect des sentiments humains et des différences individuelles, la patriarcat, tout comme le militarisme, serait voué à l'échec. Les gens qui croient que les conflits peuvent se résoudre par la **conciliation** ne feraient pas la guerre. »

« . . . Le patriarcat, le militarisme et le sexisme sont tous reliés. Il faut faire comprendre aux jeunes que la justice sociale, l'égalité et la paix sont toutes reliées et bien faire ressortir ces liens, si l'on veut que l'éducation donne les meilleurs résultats possibles. . . »

« L'obéissance à l'autorité est la pierre angulaire d'une machine militaire efficace et le principe fondamental de la famille patriarcale. . . Le militarisme et le sexisme exigent que service et sacrifice soient offerts sans réfléchir. La liberté et l'égalité exigent au contraire que tous les citoyens développent pleinement leurs capacités de réflexion et d'analyse. »

« . . . Certaines féministes ne s'opposent pas au militarisme parce qu'elles craignent de renforcer le stéréotype de la « mère nourricière » — la protectrice « naturelle » de la vie — et d'affaiblir ainsi les arguments féministes qui refusent de considérer la biologie comme un destin. Mais les féministes ont toujours soutenu que c'est la socialisation, et non la biologie, qui forge le destin; on **enseigne** aux femmes à se dévouer. Pourquoi les féministes n'insisteraient-elles pas sur la nécessité de former **tous** les êtres humains afin qu'ils deviennent des « parents nourriciers », c'est-à-dire de créer un monde où **chacun** serait chargé de protéger la vie humaine et l'environnement? Les féministes s'efforcent de convaincre les hommes de partager les rôles nourriciers à la maison et dans la famille; pourquoi ne pas réclamer que les hommes et les femmes se consacrent à entretenir la vie dans le monde entier? »

« . . . Dans l'ouvrage « The Equal Opportunity Trap » **Loaded Questions: Women in the Military**, Transnational Institute, 1981, Jennifer Tiffany fournit quelques réponses:

. . . Les éducateurs féministes se sont concentrés jusqu'ici sur la nécessité de changer la socialisation sexiste des filles. Ils pourraient maintenant envisager d'oublier un peu ce que les filles et les femmes — de même que les garçons et les hommes — peuvent faire, pour se pencher désormais sur ce que les garçons et les hommes — de même que les filles et les femmes — doivent faire. Et ce que les garçons et les hommes doivent apprendre, c'est l'aptitude à aider les autres et à ne pas être violents. Ne peut-on pas amener **tous** les jeunes à comprendre que la façon traditionnelle dont les garçons deviennent des hommes contribue à l'attrait du militarisme et à celui de son ultime bataille, la guerre nucléaire? »

« Tous les éducateurs féministes ont trouvé des moyens ingénieux de faire échec au sexisme dans la langue, les arts, l'histoire, les mathématiques, la musique, enfin toutes les matières scolaires; ils peuvent aussi trouver de bons moyens de faire échec au militarisme dans les programmes d'études. On peut être plus hardi dans la promotion des valeurs « féministes ». On peut concevoir des cours sur la **résolution pacifique** des conflits et la paix, et les donner à tous les niveaux. On peut élaborer de nouveaux cours et les populariser. On peut mobiliser l'appui des parents ainsi que celui des administrations. On peut développer de nouvelles conceptions du patriotisme, de la sécurité, du nationalisme et de l'héroïsme. Il faut également en venir à comprendre **l'interdépendance globale**. Nous devons pouvoir envisager un monde pacifique si nous voulons que les enfants (et nous, adultes) ne soient pas acculés au désespoir. »

« On peut lutter contre le militarisme dans un monde nucléaire. Les éducateurs ont une responsabilité spéciale à cet égard; ils doivent assurer la survie des générations futures. » . . .

---

* *Publié dans Vol. 13 nos 6 et 7 du* ***Bulletin*** *du* ***Council on Interracial Books for Children*** *(1841 Broadway, New York, NY 10023).*

3. LA PAIX ET LE CANADA

La paix peut être étudiée sous l'angle des rapports entre individus et entre nations. Au niveau des individus, on remarque que la paix se vit souvent de façon fort contradictoire: d'une part, les personnes contribuent à la violence; d'autre part, elles cherchent des solutions en vue d'éliminer cette même violence.

Par analogie, on constate souvent qu'une semblable contradiction existe au niveau des politiques d'un pays (toutefois, selon des formes et des modalités beaucoup plus complexes, compte tenu notamment des intérêts en cause).

Ainsi, lorsqu'on examine les choix politiques du Canada, on s'aperçoit que celui-ci conduit des missions diplomatiques de paix; on y participe. Par ailleurs, le Canada se trouve parfois placé dans des situations contradictoires dans la mesure où le discours de paix qu'il tient et qu'il tend à promouvoir s'oppose à la tolérance qu'il affiche face à la puissance militaire de certains de ses alliés, à ses dépenses militaires, à l'utilisation de son territoire pour le développement de nouvelles armes et à ses ventes d'armes.

Les activités suggérées ici veulent donc, dans un premier temps, sensibiliser les étudiantes et les étudiants à ces contradictions et à leurs conséquences et, dans un deuxième temps, les inviter à considérer un certain nombre de moyens pouvant favoriser la résolution de cette contradiction et, par là, contribuer à bâtir la paix.

Phase exploratoire

L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants de répondre au questionnement apparaissant ci-après et, à la lumière de l'annexe 6, suscite une discussion autour des réponses fournies. Si les circonstances le permettent, il pourrait être utile de consacrer du temps en vue de répondre au questionnaire avant le début de l'activité proprement dite.

Questionnement:

1. Est-ce que le Canada comme membre de l'ONU y a fait des propositions de paix? Si oui, lesquelles?
2. Au Canada, quel pourcentage du budget est consacré à la défense?
3. Est-ce que le Canada contribue à la fabrication d'armes? Si oui, peux-tu donner des exemples?
4. Est-ce que tu crois que les dépenses militaires au Canada ont augmenté au cours des dernières années? Si oui, était-ce au même rythme que les autres dépenses? Justifie ton affirmation.
5. Est-ce que tu crois que le Canada devrait maintenir le rythme actuel de ses dépenses dans chacun des secteurs?
6. Si tu as répondu non à la question précédente, est-ce que tu crois que le Canada devrait augmenter ses dépenses dans certains secteurs? Si oui, mentionne dans quels secteurs il faudrait augmenter les dépenses et, par conséquent, dans quels secteurs il faudrait les diminuer.

Phase de traitement

a) La diplomatie canadienne par rapport à la paix

L'enseignante ou l'enseignant fait état de la contribution du Canada à la paix. À ce chapitre, il conviendrait de préciser que le Canada, à l'instar d'autres pays, ne parvient pas toujours à maintenir une ligne de conduite cohérente entre les différentes actions qu'il pose sur le plan international comme sur celui de sa politique intérieure.

À l'aide de l'annexe 6, l'enseignante ou l'enseignant présente aux étudiantes et aux étudiants quelques exemples relatifs aux interventions de la diplomatie canadienne concernant la paix:

a) dans le cadre des travaux de l'assemblée générale des Nations-Unies (partie 1);

b) dans le cadre d'appuis à des efforts autres qu'onusiens (partie 2);

c) dans le cadre de la politique intérieure canadienne (partie 3).

b) 1. L'enseignante ou l'enseignant demande au groupe quels services la population reçoit en échange des impôts ou taxes qu'elle paie (assurance-chômage, pensions de vieillesse).

2. L'enseignante ou l'enseignant présente aux étudiantes et aux étudiants le plan de dépenses du gouvernement fédéral qui se trouve en annexe 7. Elle ou il explique chacun des postes de dépenses.

3. Les étudiantes et les étudiants placent en rang d'importance les données pour l'année financière 1984-1985.

4. Les étudiantes et les étudiants calculent en pourcentage l'importance de chaque poste de dépenses par rapport aux sorties de fonds totales pour l'année financière 1984-1985.

Exemples:

Affaires sociales: $\frac{39,707}{98,200} \times 100 = 40,43\%$

Défense: $\frac{8,782}{98,200} \times 100 = 9,0\ \%$

Développement économique: $\frac{11,251}{98,200} \times 100 = 11,45\%$

5. Après avoir comparé les dépenses pour chaque poste budgétaire, les élèves calculent ensuite le pourcentage d'augmentation des dépenses à ces mêmes postes par rapport à l'année précédente.

a) **Pourcentage d'augmentation** en 1984-1985 par rapport à l'année précédente:

— **Affaires sociales:** $\frac{39,707 - 38,096}{38,096} \times 100 = 4,22\%$

— **Défense:** $\frac{8,782 - 7,899}{7,899} \times 100 = 11,17\%$

— **Développement économique:** $\frac{11,251 - 10,691}{10,691} \times 100 = 5,23\%$

b) **Pourcentage d'augmentation** prévu en 1987-1988 par rapport à 1982-1983.

— **Affaires sociales:** $\frac{46,497 - 31,993}{31,993} \times 100 = 45,0\%$

— **Défense:** $\frac{11,149 - 6,990}{6,990} \times 100 = 60,0\%$ environ

— **Développement économique:** $\frac{11,990 - 8,546}{8,546} \times 100 = 40,0\%$

c) Taux annuel d'accroissement de 1982 à 1988 par rapport au nombre d'années. Ex.:

— **Affaires sociales:** $\frac{45\%}{6 \text{ ans}} = 7{,}5\%$

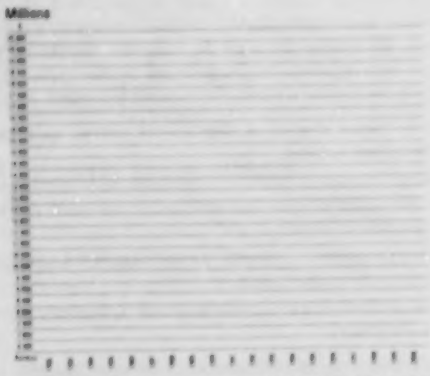
— **Défense:** $\frac{60\%}{6 \text{ ans}} = 10{,}0\%$

— **Développement économique:** $\frac{40\%}{6 \text{ ans}} = 6{,}66\%$

6. L'enseignante ou l'enseignant suscite une discussion avec les étudiantes et les étudiants autour des résultats obtenus en insistant sur les incidences de ces résultats sur les divers postes de dépenses du gouvernement fédéral. Elle ou il les invite à comprendre les choix qui ont été faits et à en débattre.

c) Les dépenses militaires

1. L'enseignante ou l'enseignant, à l'aide de la fiche de travail présentée ci-après, invite les étudiantes et les étudiants à faire le travail suivant:



a) tracer sur le graphique la courbe des dépenses relatives à la défense de 1982 à 1988;

b) continuer par une ligne pointillée le tracé de la courbe, tel qu'elles ou qu'ils pensent que pourraient évoluer ces dépenses d'ici l'an 2000. Cette courbe peut se continuer en

ligne droite ---------- croître ~~~~~ ou décroître - - - - -

2. L'enseignante ou l'enseignant demande aux élèves de justifier leur tracé.

Pour faciliter cet échange, il importe de savoir que:

— la courbe peut se continuer en ligne droite si la tendance des 6 dernières années se poursuit;

— la courbe peut croître, compte tenu de certains facteurs: le Canada s'engage dans une guerre, les pressions de NORAD, de l'OTAN et de l'administration américaine sur la politique de la défense canadienne; l'extension du commerce international des armes, etc;

— la courbe peut décroître, compte tenu de certains facteurs: pressions des mouvements pacifistes; problèmes sociaux graves, pacte ou traité entre les grandes puissances; crise économique, etc.

3. Les étudiantes et les étudiants comparent les résultats obtenus dans les phases précédentes avec les dépenses militaires mondiales figurant à l'annexe 8 et elles ou ils s'interrogent:

— À quel rang dans le monde se situe le Canada pour les dépenses militaires?

— Les dépenses militaires du Canada suivent-elles la même tendance qu'au niveau mondial?

— Quelles conclusions tirez-vous des comparaisons qui viennent d'être établies?

4. À l'aide de l'annexe 9 et d'autres sources d'information disponibles, les étudiantes et les étudiants évaluent les conséquences des dépenses militaires canadiennes sur l'économie et la politique de défense du Canada.

5. L'enseignante ou l'enseignant fait prendre conscience aux élèves que, parmi les sommes allouées au budget militaire, certaines sont consacrées à l'entretien des troupes armées, mais que d'autres sont versées en subventions aux usines d'armement. À ce sujet, voir l'annexe 9 sur les 20 principales entreprises bénéficiaires de subventions du PPID, 1982-1983.

6. L'enseignante ou l'enseignant, en s'inspirant d'observations personnelles et en ayant recours à la documentation complémentaire[1], informe les élèves des diverses catégories d'usines d'armement existantes, soit:

— les usines qui fabriquent de l'armement conventionnel (fusils);

— les usines qui fabriquent du matériel logistique (camions, jeeps);

— les usines qui fabriquent de l'armement nucléaire (ogives);

— les usines qui fabriquent des matériels polyvalents pour des fins civiles et militaires (radars, moteurs d'avions).

L'enseignante ou l'enseignant tente par la suite d'identifier avec les étudiantes et les étudiants lesquelles parmi ces catégories d'usines se trouvent au Québec.

7. Après avoir complété cette étape et avant d'aborder la question de la reconversion des usines, il importe d'encadrer les discussions par **les remarques suivantes**:

— les travailleuses et travailleurs des usines de fabrication d'armement ne sont pas initiatrices ou initiateurs de cette situation;

— pour la majorité d'entre elles et d'entre eux, la question des usines d'armement ne peut être dissociée de celle d'un gagne-pain, notamment dans une conjoncture où la relance économique demeure fragile;

— en outre, on ne saurait passer sous silence que la fabrication d'armement s'inscrit dans le contexte de la course aux armements, laquelle n'est pas sans favoriser le commerce international des armes. Dans cette perspective, des tentatives de reconversion suggèrent que les États-nations, dont le Canada, remettent en question la responsabilité plus ou moins directe qui est la leur dans cette escalade.

d) Les solutions de remplacement

L'enseignante ou l'enseignant réfère les étudiantes et les étudiants au texte de l'annexe 9 « **Les solutions de remplacement** ». Elle ou il invite les élèves à analyser les conditions qui doivent être réunies pour que de telles reconversions soient possibles.

Elle ou il fait ressortir le fait que le Canada possède les moyens et peut assumer la responsabilité de répondre à l'appel des Nations-Unies en faveur du désarmement. Cela, en contribuant, avec d'autres moyennes puissances, à promouvoir un cadre de sécurité autre que la dissuasion, dont un des effets d'entraînement est de favoriser la course aux armements.

Cela dit, il est utile de rappeler qu'à l'instar d'un grand nombre de pays, le Canada consacre une part de plus en plus importante de son budget aux dépenses militaires par rapport aux autres postes de dépenses.

La résolution de cette contradiction implique des choix sur le plan des orientations économiques et de leurs incidences politiques en matière de sécurité intérieure, en même temps qu'elle commande un cadre plus précis et plus cohérent pour l'exercice de la politique extérieure.

(1) Voir les références à la fin du présent document.

Phase synthèse

Les initiatives diplomatiques canadiennes en faveur de la paix dans le monde devraient se traduire, par souci de cohérence, par des politiques budgétaires visant les mêmes fins au plan intérieur. Dans cet esprit, les étudiantes et les étudiants:

1. proposent une nouvelle répartition du budget des dépenses en s'employant à trouver, par exemple, des solutions au problème dramatique du chômage chez les jeunes et débattent de l'importance à donner au poste de défense dans le budget canadien;

2. sont invités à créer dans chaque classe un fonds coopératif constitué par le dépôt d'un montant fixe hebdomadaire en vue de contribuer à soutenir des organismes de paix;

3. énumèrent, en remplacement de la fabrication d'armes, une série d'exemples de « produits socialement utiles » qui peuvent être offerts à l'ensemble de la communauté:

a) des produits ou services pour protéger l'environnement;

b) des produits ou services satisfaisant les besoins sociaux (éducation, santé, transport en commun);

4. élaborent des projets de création d'emplois pour la paix ici ou visant la solidarité internationale avec le Tiers-Monde;

5. sont amenés à réfléchir à la responsabilité et à l'impact sociaux inhérents au choix d'une discipline (lettres, sciences, arts)

Exemples:

a) **En lettres**, en s'interrogeant sur le rôle des journalistes, des écrivains, etc. dans la promotion de la guerre ou de la paix);

b) **En sciences**, en s'interrogeant sur le rôle des chercheurs dans la promotion ou non de la militarisation;

6. publicisent les résultats de leurs travaux de synthèse. Cette publicisation pourra se faire au moyen:

a) d'articles dans les journaux (journal du collège et lettres aux lecteurs);
b) d'affiches;
c) d'un kiosque d'information;
d) d'une entrevue accordée à la radio (scolaire ou de quartier);
e) d'une rencontre avec le député fédéral;
f) de lettres adressées au Premier ministre du Canada (N.B.: vous n'avez pas à affranchir votre courrier quand vous écrivez à un membre du Parlement canadien);
g) ...

7. sont invités à participer aux activités de la journée de clôture de la semaine du désarmement, le 25 octobre (au Québec, l'appel lancé par la coalition nationale « **Un F-18 pour la paix** » s'inscrit dans l'ensemble de ces activités).

ANNEXE 6

QUELQUES ILLUSTRATIONS RELATIVES AUX INTERVENTIONS DE LA DIPLOMATIE CANADIENNE CONCERNANT LA PAIX

1. **Dans le cadre des travaux de l'Assemblée générale des Nations-Unies:**

a) Le Canada est un des pays fondateurs de l'Organisation des Nations-Unies (ONU) et c'est un Canadien, John Humphrey, qui fut un des co-rédacteurs de la **Déclaration universelle des droits de l'homme** (1948).

b) Le Canada est cité comme État partie à la Convention sur l'interdiction d'utiliser des techniques de modification de l'environnement à des fins militaires ou à toutes autres fins hostiles (entrée en vigueur le 5 octobre 1978).

c) Le Canada est membre du comité ad hoc de l'Assemblée générale des Nations-Unies pour la Conférence mondiale du désarmement et participe aux rencontres de la Conférence du Comité sur le désarmement.

d) Le Canada est signataire du Traité de non-prolifération (des armes).

e) Le Canada a participé à diverses missions d'observation et de surveillance dont la Force multinationale de la péninsule du Sinaï, en réponse aux demandes formulées en ce sens par les gouvernements de l'Égypte et d'Israël.

f) Le gouvernement canadien contribue financièrement au Fonds de contribution volontaire de la Campagne mondiale sur le désarmement.

g) D'autre part, le Canada a permis qu'on utilise son territoire pour évaluer la performance des missiles téléguidés (CRUISE), et a appuyé, en temps de paix, le raid américain sur la Lybie, cependant que d'autres pays, membres du Pacte de l'OTAN, ont exprimé de sérieuses réserves à ce sujet (Espagne et Italie).

2. **Dans le cadre d'appui à des efforts autres qu'onusiens en vue de favoriser la paix:**

a) Le Canada appuie le processus de Contadora en vue de trouver une solution diplomatique aux conflits qui ravagent certains pays d'Amérique latine.

b) Le Canada appuie l'emploi de certaines sanctions contre l'Apartheid en Afrique du Sud.

c) D'autre part, le Canada entretient des relations commerciales avec des dictatures.

3. **Dans le cadre de la politique intérieure du Canada:**

a) Le Canada créait, le 5 octobre 1984, un poste d'ambassadeur pour le désarmement.

b) En 1984, le Parlement canadien créait l'Institut canadien pour la paix et la sécurité internationales dans le but d'encourager un débat public sur les questions de paix et de sécurité internationales.

c) D'autre part, selon l'Association canadienne pour les Nations-Unies, le Canada n'est pas exempté de participer au commerce international des armes, surtout à la suite de ses engagements auprès des États-Unis et de l'OTAN.

d) Toujours selon la même source, le gouvernement canadien dépense, entre autres, des milliards de dollars pour l'achat d'avions de combat.

Sources:

***Le Canada face à la course aux armes et au désarmement**, Association canadienne pour les Nations-Unies;*

***Document final de la session de l'Assemblée générale sur le désarmement**, Organisation des Nations-Unies;*

***Convention ENMOD**, fiche d'information sur le désarmement, n°39 Organisation des Nations-Unies;*

***Le Canada à la poursuite de la paix**, ministère des Affaires extérieures, Douglas Roche.*

ANNEXE 7

TABLEAU **Plan de dépenses par enveloppe**	**Budget 1984-1985**					
(en millions de dollars)	**1982-1983**	**1983-1984**	**1984-1985**	**1985-1986**	**1986-1987**	**1987-1988**
Énergie	3,008	3,449	4,016	3,758	3,503	3,653
Développement économique	8,546	10,691	11,251	11,552	11,694	11,990
Affaires sociales	31,993	38,096	39,707	41,297	43,963	46,497
Justice et affaires juridiques	1,536	1,800	2,037	2,220	2,305	2,532
Arrangements fiscaux	5,663	5,783	5,898	5,877	6,441	7,126
Aide et affaires extérieures	2,043	2,399	2,721	2,929	3,256	3,721
Défense	6,990	7,899	8,782	9,533	10,383	11,149
Parlement	167	183	192	204	217	231
Services gouvernementaux	2,880	3,885	4,274	4,480	4,586	4,903
Dette publique	16,971	18,130	20,350	22,400	23,650	24,700
Total des enveloppes	**79,797**	**92,315**	**99,228**	**104,250**	**109,998**	**116,502**
Réserve pour rajustement des coûts des programmes statutaires	s/o	—	800	900	1,000	1,100
Annulation	s/o	−1,665	−1,828	−1,900	−2,098	−2,202
Sorties de fonds totales	**79,797**	**90,650**	**98,200**	**103,250**	**108,900**	**115,400**
Sorties de fonds totales moins la dette publique	*62,826*	*72,520*	*77,850*	*80,850*	*85,250*	*90,700*

Source: Gouvernement du Canada — Budget des dépenses 1984-1985 Partie 1 Plan de dépenses du Gouvernement — L.O.P.

VENTILATION DU BUDGET

Énergie: pétrole, gaz naturel, énergies nouvelles.

Développement économique: agriculture, ressources naturelles et environnement, transports et communications; industrie et commerce, sciences et technologie, exportation, expansion régionale.

Affaires sociales: santé, pensions de vieillesse, supplément au revenu garanti et allocation au conjoint, allocations familiales, assurance-chômage, éducation, loisirs et culture.

Justice et affaires juridiques: cour de justice, service correctionnel (pénitenciers), police (Gendarmerie royale).

Arrangements fiscaux: transferts fiscaux aux provinces (la part des revenus qui va aux provinces).

Aide et affaires extérieures: ambassades, aide à l'étranger.

Défense: armée, subventions aux entreprises militaires.

Parlement: députés, ministres.

Services gouvernementaux: Fonction publique (employés de l'État).

Dette publique

ANNEXE 8

2. TABLEAU

Le diagramme a été établi sur la base des données de l'Institut international de recherche pour la paix à Stockholm (SIPRI). Les dépenses de 1900, 1930 et 1960 sont données en dollars de 1970 et celles des autres années en prix courant.

ANNEXE 8 (suite)

1. Liste, par rang d'importance, des pays qui ont dépensé le plus, en 1984, pour les armements (en dollars U.S.)[1]

1- États-Unis	200 milliards, 329 millions
2- U.R.S.S.	142 milliards
3- Grande-Bretagne	30 milliards, 497 millions
4- France	27 milliards, 896 millions
5- Allemagne de l'Ouest	26 milliards, 992 millions
6- Arabie Saoudite	20 milliards, 316 millions
7- Italie	11 milliards, 435 millions
8- Japon	11 milliards, 398 millions
9- Canada	9 milliards, 273* millions
10- Inde	5 milliards, 693 millions
11- Allemagne de l'Est	5 milliards, 375 millions
12- Espagne	5 milliards, 280 millions
13- Argentine	5 milliards, 226 millions

ANNEXE 9

L'ÉCONOMIE ET LA COURSE AUX ARMEMENTS LES DÉPENSES MILITAIRES SONT UN BOULET POUR L'ÉCONOMIE

Les faits:

Un grand nombre de ceux qui sont en faveur de l'augmentation des budgets militaires prétendent que les dépenses militaires sont avantageuses pour l'économie, qu'elles créent des emplois et qu'elles favorisent les progrès technologiques. Un examen plus approfondi révèle toutefois qu'à long terme tel n'est pas le cas.

Les dépenses en armements ont connu un taux de croissance plusieurs fois supérieur à celui des revenus fiscaux. Il en est résulté que les dépenses militaires sont devenues un des principaux facteurs des énormes déficits que trainent de nombreux pays. Les déficits importants provoquent de hauts taux d'intérêt, ce qui produit de l'inflation, des récessions et du chômage.

De plus, les dépenses militaires jouent un rôle de partenaire secret dans la spirale inflationniste, car elles engendrent des revenus disponibles sans accroître l'offre de biens disponibles sur le marché. L'inflation est aussi alimentée par certaines caractéristiques particulières à la production militaire, comme la rapidité des changements de production et de l'obsolescence, les contrats qui garantissent une marge de profits quel que puisse être le coût final, et un gaspillage excessif.

Lorsque les acheteurs militaires veulent s'assurer de mettre la main sur des matières rares ou sur des compétences très recherchées au niveau de la main d'oeuvre, de l'administration et des connaissances scientifiques, ils sont bien moins restreints dans leurs dépenses que les acheteurs civils.

L'Événement, août 1984

---

*(1) Renseignements tirés de « **World Armements and desarmement - Year Book** (1985) (SIPRI), p. 272*

** En 1980, les dépenses du Canada s'élevaient à 5 milliards, 772 millions de dollars U.S.*

Et les emplois?

Même s'il est vrai que n'importe quel type de dépenses crée des emplois, la vraie question qu'il faut se poser, c'est: est-ce que les dépenses militaires produisent *autant* d'emplois que les mêmes dépenses pourraient en créer dans des secteurs civils? Encore une fois, des études démontrent qu'elles ne le font pas. La production militaire exige de gros investissements de capitaux. Elle draine l'argent à l'écart des investissements dans les secteurs civils qui utilisent beaucoup de main-d'oeuvre.

Des recherches ont démontré que, pour les mêmes sommes, on peut produire jusqu'à deux fois plus d'emplois dans des secteurs comme le logement, les soins de santé, l'éducation et les services sociaux. Un examen de la plus importante vente d'exportation de matériel militaire du Canada en 1982 (un contrat avec la GM pour produire des véhicules militaires légers) révèle qu'il en a coûté plus de 60 000 $ pour chaque personne-année de travail créée.

Par conséquent en créant moins d'emplois qu'il aurait pu y en avoir en investissant dans d'autres secteurs, les dépenses militaires contribuent effectivement à élever le chômage.

Les dépenses militaires ne produisent pas non plus de bienfaits au niveau technologique. La recherche militaire produit de la technologie militaire. Même s'il existe certaines retombées civiles de la recherche militaire, les avantages sont bien moins intéressants que si l'on avait mis l'accent en premier lieu sur la technologie civile.

En général, la recherche militaire consomme de rares compétences scientifiques, techniques et d'ingénierie afin de produire des biens qui — en termes d'avantages sociaux, économiques et de consommation — sont inutiles.

La productivité de l'industrie de la défense (Programme PID) Subventions fédérales à l'industrie canadienne de la défense

1977-1978	43 209 638 $
1978-1979	52 200 000 $
1979-1980	57 936 115 $
1980-1981	94 931 422 $
1981-1982	154 934 982 $

(Source: Comptes publics du Canada)

L'Événement, août 1984

« Le Salon des armements »

En organisant annuellement une « conférence d'exportation des industries de haute technologie », le gouvernement encourage d'une deuxième façon les exportations militaires. Ce « Salon des armements » réunit plus de 300 représentants d'entreprises canadiennes avec nos commissaires commerciaux et diplomates, afin d'explorer des façons d'augmenter la part canadienne du marché mondial des exportations d'armements.

De plus, le gouvernement canadien fournit effectivement des stimulants à l'industrie canadienne pour qu'elle s'implique dans la production militaire par l'intermédiaire du Programme de productivité de l'industrie de la défense (PPID). Ce programme, lancé en 1959, offre des prêts et des subventions à l'industrie canadienne pour la recherche, le développement de projets et le rééquipement nécessaire afin de pouvoir soumissionner de façon avantageuse pour des contrats militaires américains. Les subventions du PPID ont augmenté énormément au cours des dernières années (voir le tableau). La Litton Systems de Rexdale qui a

reçu plus de 48 millions $ en vertu du PPID pour construire le système de guidage du missile de croisière américain, en est l'exemple le mieux connu.

Il est évident que le gouvernement canadien, l'intermédiaire d'une combinaison de subventions directes et de stimulation des ventes s'est fortement engagé à augmenter la production militaire destinée à l'exportation. Cet appui a créé pourtant un conflit d'intérêts au sein des politiques gouvernementales. D'une part, le gouvernement s'intéresse activement à limiter la prolifération de nouvelles générations de systèmes d'armements nucléaires, tandis que d'un autre côté il s'intéresse activement à promouvoir la participation industrielle dans les mêmes nouveaux systèmes d'armements.

Les 20 principales entreprises bénéficiaires de subventions du PPID, 1982-1983

Bénéficiaire	Ville	Montant
Aviation Electric Ltd.	St-Laurent, Qc	1 153 771 $
CAE Électronique Ltée	Montréal, Qc	1 699 473
Canadair Ltée	Montréal, Qc	14 037 791
Canadian Aircraft Products Ltd.	Richmond, B.-C.	1 120 316
Compagnie Marconi du Canada	Montréal, Qc	5 285 912
Computing Devices of Canada	Ottawa, Ont.	1 082 650
DAF Indal Ltd.	Mississauga, Ont.	5 259 999
Dellaviland Aircraft of Canada	Mississauga, Ont.	2 198 259
Devtek Corp.	Scarborough, Ont.	278 563
	Kitchener, Ont.	722 288
Dowty Equipment of Canada	Ajax, Ont.	4 545 461
Garrett Manufacturing Ltd.	Rexdale, Ont.	1 640 125
General Motors du Canada Ltée	London, Ont.	2 000 000
Leigh Instruments Ltd.	Carleton Place, Ont.	2 023 976
	Don Mills, Ont.	158 160
	Ottawa, Ont.	403 987
	Waterloo, Ont.	385 693
Les Industries Valcartier Ltée	Coupdellette, Qc	2 311 550
Litton Systems (Canada) Ltd.	Rexdale, Ont.	8 201 740
McDonnell Douglas Canada Ltd.	Toronto, Ont.	7 462 836
Pratt & Whitney Canada Inc.	Longueuil, Qc	38 980 338
Sonyx Corp.	Fort Erié, Ont.	3 504 800
par Aérospatiale Ltée	Ste-Anne-de-Bellevue, Qc	2 093 127
	Toronto, Ont.	827 488
Weber Machine Products of Canada	Mississauga, Ont.	1 192 735

L'Événement, août 1984

Les solutions de remplacement

Il est évident que des propositions visant à réduire la production militaire ne peuvent pas être bien accueillies par les entreprises, ni par leurs employés, si de telles propositions doivent entraîner de substantielles pertes de revenus ou d'emplois. Il faut trouver des solutions de remplacement réalisables qui permettront aux entreprises de rester rentables et qui créeront autant d'emplois qu'il en existe maintenant.

Comme on l'a déjà souligné, des investissements dans presque n'importe quel autre secteur créeraient plus d'emplois qu'en consacrant la même somme à la production militaire. Le problème, c'est de reconvertir les entreprises de la production militaire à une production non militaire de la façon la plus harmonieuse possible. Cela signifie qu'il faut identifier des biens utiles et vendables que l'on pourrait produire avec un minimum de rééquipement et de recyclage. Nous savons déjà que cette reconversion est possible sans entraîner de graves inconvénients pour l'économie.

L'expérience de ce qui s'est passé à la suite de la seconde guerre mondiale a démontré que l'on peut redéployer un grand nombre de personnes et d'industries dans une période relativement courte.

Pour que les efforts de reconversion soient fructueux, il faut qu'ils comprennent au moins deux éléments. Il y a une reconversion des produits et une reconversion des emplois. La reconversion des produits implique le déplacement des ressources de recherche, de développement et de production depuis des biens militaires sans utilité sociale, en faveur de biens non militaires socialement utiles. Cela pourrait contribuer à des domaines comme les transports en commun, l'énergie renouvelable, les logements à loyer modéré, la production écologique et les soins de santé. La reconversion de la production peut mettre l'accent soit sur l'amélioration des biens et services actuels, soit sur la production de nouveaux biens qui répondront à des besoins sociaux actuellement inassouvis.

La reconversion des emplois implique une utilisation productive, avec un minimum de recyclage, des compétences que les employés possèdent déjà. Une étude menée aux États-Unis au cours des années 60 a démontré que, sur 127 groupes professionnels impliqués dans la production militaire, il n'y en avait que six qui semblaient devoir exiger un recyclage. Les emplois de recherche et de développement étaient les plus difficiles à transformer, à cause de leur nature hautement spécialisée.

La reconversion *peut* fonctionner. Ce dont on a besoin, c'est d'une planification détaillée des mesures de reconversion depuis l'origine de la participation créatrice des communautés et des travailleurs directement affectés par le processus de reconversion, ainsi que d'un programme gouvernemental d'appui et d'aide à ceux qui ont besoin de recyclage. Des expériences ont été réalisées, des lois ont été proposées, des solutions de remplacement ont été appliquées. Pourtant, nous n'avons fait que bien peu de progrès réels.

Ce dont nous avons toujours besoin, c'est d'assez de prévoyance pour réaliser que la reconversion est dans le meilleur intérêt économique à long terme de notre pays, et de la volonté politique d'agir.

*(Sources: **Canada and the Nuclear Arms Race**: Regehr & Rosenblum; **Safe and Sound**: Cyde Sanger.)*

L'Événement, août 1984

4. PAIX ET DÉVELOPPEMENT

La paix n'étant pas seulement l'absence de guerre, les activités suivantes amènent les élèves à réfléchir sur l'exploitation de l'homme par l'homme, sur l'importance de la réduction des budgets militaires et leur réaffectation à des activités en mesure de satisfaire les besoins en nourriture, en soins de santé et en éducation dans le monde et plus particulièrement dans les pays en voie de développement dont la situation appelle à d'urgents redressements.

Phase exploratoire

A L'enseignante ou l'enseignant suscite une discussion autour des questions suivantes:

1. Comment se fait-il qu'il y a des pauvres et des riches sur la planète?

2. Comment se fait-il qu'il y a des gens qui gagnent un dollar par jour?

3. Comment se fait-il qu'il y a des gens qui meurent de faim?

Phase de traitement

A Les étudiantes et les étudiants engagent une discussion sur l'inégalité des richesses dans le monde et l'exploitation des pays sous-développés ou en voie de développement par les pays industrialisés.

B L'enseignante ou l'enseignant fait ressortir (à partir des données qui suivent) que l'achat massif d'armements par les pays en voie de développement, contribue à aggraver la situation dans ces pays et dans plusieurs des cas, à prolonger sinon à accentuer la dépendance des pays pauvres à l'égard des pays riches.

— Selon l'Institut international de recherche pour la Paix à Stockholm (SIPRI), les dépenses en armement pour les pays en voie de développement pour l'année 1985 sont les suivantes:

« Les pays en développement ou peu industrialisés ont dépensé quelque 196,5 milliards (une hausse de 8,9 pour cent) pour s'équiper en matériels militaires, soit une part de 29,6 pour cent du marché mondial » (La Presse, 11 juin 1986).

— Selon les données tirées du rapport annuel 1981 de l'UNICEF sur la situation des enfants dans le monde, on apprend que: « En fait dans le monde entier, à chaque minute de chaque jour, on dépense 2 000 000 $ (canadiens) pour les forces militaires et leur équipement et à chaque minute de chaque jour, 27 enfants meurent en raison d'un manque de nourriture et de vaccins peu coûteux ».

— Il est suggéré de présenter le diaporama « Plein feu sur la militarisation » disponible à Développement et Paix.

C L'enseignante ou l'enseignant, à partir de l'annexe 10, invite les étudiantes et les étudiants à réfléchir sur la nécessité de réduire les budgets militaires et sur les façons dont on pourrait utiliser autrement les sommes ainsi dépensées. Voici deux questions pouvant être posées sur ce sujet:

1. Combien coûte et que pourrait-on réaliser avec les sommes consacrées à:

a) l'achat d'un char d'assaut?

b) l'achat d'un avion?

c) la moitié de 1 pour cent des dépenses militaires effectuées dans le monde?

2. Qu'arrivera-t-il si nous choisissons de ne pas réduire les budgets militaires?

Phase synthèse

L'enseignante ou l'enseignant suscite une discussion autour du contenu de la phase de traitement et amène les élèves à réaliser l'importance de s'impliquer au niveau des choix et de proposer des actions qui favorisent l'assouvissement des besoins de base de l'humanité (alimentation, éducation, santé). À titre indicatif, on peut se référer à la liste proposée au recto de la page couverture « Quoi faire pour la paix ».

ANNEXE 10

NÉCESSITÉ DE RÉDUIRE LES BUDGETS MILITAIRES

Si nous ne choisissons pas de réduire les budgets militaires ce sont les réalités économiques des dépenses en armements et la revendication croissante de justice des pays du Tiers-Monde qui feront le choix pour nous. À moins d'un changement d'attitude, on assistera à un conflit au sujet du partage des ressources naturelles (de plus en plus rares), à une élévation des tensions internationales (entre l'Est et l'Ouest et entre le Nord et le Sud), ainsi qu'à une montée en flèche de la course aux armements, le tout aboutissant presque certainement à une guerre nucléaire.

Nous devons faire un choix. L'avenir des pays industrialisés et en voie de développement en dépend; il faut réduire les budgets militaires et réaffecter les ressources financières ainsi récupérées à l'assouvissement des besoins de l'humanité.

À ce sujet, il serait bon de se rappeler les faits suivants: (1)

— Dans la population mondiale, il y a 556 soldats et 85 médecins par 100 000 personnes;

— Les dépenses militaires mondiales s'élèvent en moyenne à 19 300 $ par soldat alors que les dépenses d'éducation publique s'élèvent à 380 $ par enfant d'âge scolaire;

— Les États-Unis et la Communauté européenne consacrent en moyenne 45 $ par habitant à la recherche militaire et 11 $ à la recherche médicale.

Ces données évidemment ne préjugent en rien de l'importance des sommes consacrées aux mêmes fins par d'autres pays, mais dont les sources officielles n'ont pas été portées à notre connaissance.

---

(1) ***Nord-Sud, un programme de survivance****: le rapport de la Commission indépendante sur les questions de développement international, sous la présidence de Willy Brandt;* ***Safe and Sound****: Clyde Sanger;* ***World Military and Social Expenditures 1979-1983****: Ruth Leger Sivard.*

Référence: Développement et Paix
2111, rue Centre
Montréal (Québec) H3K 1J5 (514) 932-5136

5. LA MENACE NUCLÉAIRE

Au niveau international, la paix ne règne pas. Loin de là! Pensons aux nombreux conflits qui sévissent actuellement dans le monde. Pensons à la course aux armements traditionnels qui ne cesse de s'accélérer et à toute la question de l'armement nucléaire qui porte en lui la menace toujours plus présente de la disparition du genre humain.

L'activité suivante, à partir de l'idée que les élèves se font de la guerre et de l'armement nucléaire, vise à les informer sur le danger du nucléaire. Cette prise de conscience veut leur offrir l'occasion de poser des gestes qui favorisent la paix dans le monde.

Phase exploratoire

A L'enseignante ou l'enseignant présente le film en version abrégée « Plus jamais d'Hibakusha » et ou distribue le texte « Une étrange maladie: le Bura-Bura » à l'annexe 11.

B Une discussion est suscitée autour des questions suivantes:

Le nucléaire:

— Que savez-vous sur la bombe atomique, les armes nucléaires en général?

— Que connaissez-vous des effets de leur utilisation?

— Que ressentez-vous par rapport à la menace nucléaire et comment cela affecte-t-il vos projets d'avenir?

Phase de traitement

A À l'aide du dossier de l'annexe 11, les étudiantes et les étudiants évaluent l'impact de la bombe atomique sur Hiroshima et Nagasaki et tentent d'établir la relation entre les effets de cette bombe et la puissance considérable des armes nucléaires d'aujourd'hui.

B À l'aide du dossier en annexe 11, les étudiantes et les étudiants inscrivent sur une ligne montrant l'évolution de la course aux armements nucléaires, le nom des pays, les années et les armes qui ont marqué cette course de l'explosion de la première bombe atomique jusqu'à ce jour. Elles ou ils s'interrogent ensuite sur l'utilité de continuer cette course aux armements compte tenu de la puissance de l'arsenal nucléaire actuel.

C Les étudiantes et les étudiants dégagent les conséquences dévastatrices qu'entraînerait une guerre nucléaire limitée ou mondiale en faisant le travail suivant:

1. Sur une carte de leur ville ou de leur région, elles ou ils tracent des cercles correspondant aux effets de la bombe selon les distances (voir le dossier). À l'aide de la description des effets produits par l'explosion aérienne d'une bombe d'une mégatonne, les élèves évaluent l'impact d'une telle bombe sur leur ville ou leur région.

2. À l'aide du texte sur l'hiver nucléaire, elles ou ils identifient les conséquences de l'explosion d'une bombe de 100 mégatonnes.

Phase synthèse

A Les étudiantes et étudiants engagent une discussion sur l'horreur de la guerre, l'absurdité d'une guerre nucléaire, les conséquences néfastes pour l'humanité et la nécessité de s'engager dans l'établissement d'un monde fondé sur la paix.

B L'enseignante ou l'enseignant leur demande de démontrer, par un geste individuel et collectif, comment elles ou ils en ont « assez » de vivre avec le danger du nucléaire. On peut s'inspirer de la liste « Quoi faire pour la paix ».

ANNEXE 11

DOSSIER SUR L'ARMEMENT NUCLÉAIRE

Une étrange maladie: le « BURA-BURA »

« HIBAKUSHA » : c'est un mot étrange. C'est le nom que portent au Japon des centaines de milliers de personnes. Les Hibakusha sont ceux qui n'ont pas été tués sur le coup ou qui n'étaient pas assez brûlés pour mourir immédiatement quand, le 6 août 1945, la bombe atomique fut lancée sur Hiroshima. Certains d'entre eux, qui se trouvaient à plusieurs kilomètres du lieu de l'explosion, n'ont eu aucune blessure apparente. Ils semblaient sains et saufs.

Aujourd'hui, pourtant, ils sont malades. Sans s'en apercevoir, sans que personne n'ait pu l'imaginer, ils sont devenus eux aussi les victimes de cette bombe. Ils ont été contaminés par les radiations atomiques (directement ou indirectement) en entrant en contact plusieurs jours après l'explosion avec des parents blessés à Hiroshima.

Aujourd'hui, ils souffrent de cette maladie qu'on appelle au Japon le « bura-bura ».

Les plus atteints sont morts quelques mois ou quelques années plus tard; sans comprendre pourquoi, tout d'un coup, leur nez, leurs oreilles et leurs yeux se mettaient à saigner.

D'autres vivent encore. Certains sont couchés, sans pouvoir bouger depuis quarante ans. La plupart peuvent marcher, mais avec difficulté et certains jours, ils se sentent très fatigués. Les victimes de cette maladie passent leur vie entre l'hôpital et la maison, essayant, quand ils le peuvent, de travailler.

Mais ce n'est pas tout; la maladie atomique peut se transmettre de mère en fille ou de père en fils. On parle donc maintenant d'Hibakusha de première, de deuxième ou de troisième génération. Les jeunes femmes dont la mère ou le père souffre de cette maladie et qui attendent un bébé, ont peur. Le risque existe, même si elles sont en bonne santé, que leur enfant naisse malade ou anormal. Alors, beaucoup d'Hibakusha n'osent pas avoir de bébés.

L'an dernier encore, 5 179 personnes sont mortes au Japon des suites de cette maladie que personne ne sait soigner et qui risque de tuer pendant encore très longtemps.

La nature n'est pas responsable de ce mal comme elle l'est de la grippe ou de la varicelle. Ce sont les hommes qui l'ont inventé et jamais, jamais, il ne faut leur permettre de recommencer.

---

*Source: PROU, Suzanne et FRÉDÉRICK, Bernard, **Les voyageurs de la paix**, Paris, Éditions Messidor, (La Farandole), 1984, p. 80.*

Le Projet Manhattan

En septembre 1939, l'armée nazie se met en marche: le monde est plongé dans la deuxième guerre mondiale. Les programmes de recherches nucléaires européens sont alors annulés ou transférés au Canada et éventuellement aux États-Unis. Le 6 décembre 1941, le jour avant l'attaque de Pearl Harbor, le conseiller scientifique en chef du Président Roosevelt signe un rapport dans lequel il affirme que la bombe atomique est faisable et recommande la mise sur pied d'un programme d'urgence en vue de sa fabrication. À la fin de 1942, le Projet Manhattan est créé.

En 1943, Los Alamos devient le principal centre de recherche du Projet Manhattan; son directeur est nommé, il s'agit de Robert Oppenheimer. Les nombreux scientifiques qui s'associent au projet veulent, soit fabriquer la bombe avant que les Nazis n'y réussissent eux-mêmes, soit mettre fin à la guerre dans les plus brefs délais, ou encore avoir leurs noms gravés dans l'histoire pour toujours.

Des sommes considérables d'argent furent investies dans le projet. Il n'y avait à l'époque aucun ordinateur pour évaluer la force réelle de la bombe. Certains crurent que l'explosion équivaudrait à une kilotonne de TNT. Le premier essai prit tout le monde par surprise: la bombe avait une puissance approximative de 20 kilotonnes.

En août 1945, deux bombes atomiques explosèrent successivement sur les villes japonaises d'Hiroshima et de Nagasaki. Ces explosions dégagèrent une chaleur de 10 millions de degrés Fahrenheit. Aux 210 000 personnes mortes sur le coup s'ajoutèrent quelque 130 000 autres victimes qui succombèrent des séquelles de cette explosion moins de cinq ans après. Des centaines de milliers d'autres personnes furent grièvement blessées, certaines hypothéquées pour la vie et d'autres dont la cause du décès à ce jour peut être attribuée à l'explosion d'il y a 41 ans.

---

*Tiré de: French, Dan et Connie, Phillips (1983), **Quality of Life in a Nuclear Age**. A High School Spence Curriculum Jnbs with Peace. Education Task Force, Boston, 1983, p. 9.*

A **Hiroshima — Nagasaki:**

La première bombe atomique explosa sur Hiroshima le 6 août 1945 à 8 h 15; 3 jours plus tard, une deuxième bombe A était lancée sur Nagasaki. Les deux villes furent presque totalement détruites. On estime que 200 000 personnes ont été tuées au moment de l'explosion alors que près de 150 000 autres sont décédées par la suite. Presque 40 ans après, des milliers de survivants et leurs descendants portent encore dans leurs corps les conséquences de l'utilisation de la bombe.

Chaque bombe avait une valeur explosive équivalant à 13 000 tonnes de TNT (trinitrotoluène, explosif puissant, comme la dynamite), soit 13 kilotonnes.

B **La capacité de destruction en 1986:**

Il existe aujourd'hui entre 40 000 et 50 000 armes nucléaires dont la puissance explosive totale équivaut à plus d'un million de fois celle de la bombe d'Hiroshima, ou près de 13 milliards de tonnes de TNT, soit plus de trois tonnes pour chaque homme, chaque femme et chaque enfant que porte la terre.

On estime la puissance explosive totale des armes nucléaires existant aujourd'hui à 20 000 mégatonnes environ.

À Hiroshima 200 000 personnes auraient trouvé la mort dans le bombardement atomique. Il suffit donc d'un simple calcul pour réaliser que l'équivalent de plus d'un million de bombes d'Hiroshima pourrait tuer 200 000 000 000 de personnes, soit environ 50 fois l'ensemble de la population de notre planète, qui est de 4 200 000 000 d'habitants.

C **La nature des armes nucléaires:**

Les armes nucléaires sont très différentes des armes dites conventionnelles. Dans les armes conventionnelles, l'énergie dégagée provient de réactions chimiques, cette énergie peut être utilisée pour lancer une balle, un obus, faire exploser une bombe, etc. La réaction nucléaire implique le coeur de l'atome, le noyau, et l'énergie dégagée par une telle réaction est des milliers de fois supérieure à l'énergie libérée par une réaction chimique.

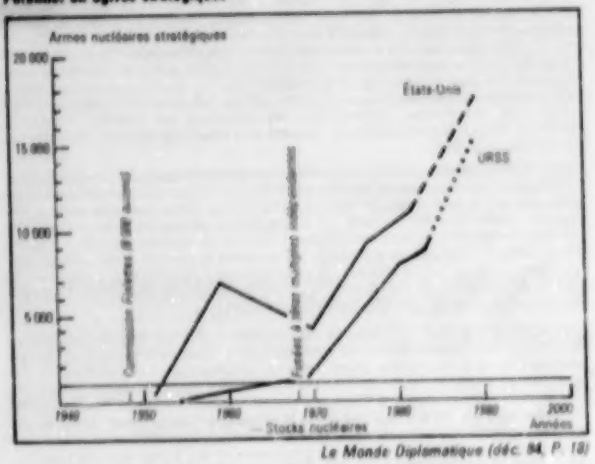
Une réaction nucléaire peut être de deux types: séparation du noyau (fission) ou réunion d'atomes (fusion). On parle généralement de bombe atomique dans le premier cas et de bombe à hydrogène ou thermonucléaire dans le deuxième.

D. Tableau de la course aux armements nucléaires[1]

ACTION (pays et année)	ARMEMENT	RÉACTION (année et pays)
USA, 1945	**Bombe atomique** La bombe est une arme lancée généralement d'un avion.	**1949, URSS**
USA, 1948	**Bombardier à long rayon d'action intercontinental** Pour la première fois, un bombardier peut atteindre un autre continent, d'abord avec escale, puis sans escale.	**1954, URSS**
USA, 1954	**Bombe à hydrogène** La bombe H est 1 000 fois plus puissante que la bombe A.	**1956, URSS**
URSS, 1957	**Missiles intercontinentaux (ICBM)**[2] Les missiles sont des projectiles autopropulsés du type d'une fusée. Les missiles intercontinentaux modernes ont un rayon d'action de 15 000 km et peuvent atteindre leur cible en 30 minutes.	**1958, USA**
USA, 1960	**Missiles tirés d'un sous-marin (SLBM)** Sous-marin nucléaire qui peut, lorsque submergé, lancer des missiles longue portée.	**1968, URSS**
USA, 1966	**Missiles à ogives multiples (MRV)** Il s'agit d'un missile portant plusieurs têtes nucléaires qui se détachent avant de rentrer dans l'atmosphère, d'où une meilleure chance d'atteindre l'objectif.	**1968, URSS**
URSS, 1968	**Missiles anti-missiles** Système de défense contre une attaque éventuelle de missiles ennemis.	**1972, USA**
USA, 1970	**Missiles à ogives multiples, indépendamment programmables (MIRV)** Les ogives sont indépendantes l'une de l'autre et peuvent être dirigées vers des objectifs différents, jusqu'à 100 milles de distance. On peut compter de 5 à 10 ogives sur un même missile. Ces ogives peuvent être désormais guidées depuis le poste de lancement.	**1975, URSS**
USA, 1982	**Missiles de croisière (Cruise)** C'est une sorte d'avion à réaction sans pilote capable d'une très grande précision. Il peut être lancé du sol, d'un sous-marin, d'un avion. Sa portée est de 2 500 km/h, sa charge de 200 kilotonnes (15 fois Hiroshima). Son vol à faible altitude, 30 m. au-dessus du sol, le rend difficilement détectable par les défenses adverses et son système de guidage lui assure une très grande précision. Il est de faible dimension (5 m. de long, 50 cm. de diamètre) et peut facilement échapper aux contrôles internationaux. Le système de guidage du missile de croisière doit être expérimenté en Alberta en 1984.	**1983, URSS**
USA, 1983	**Bombe à neutrons** L'énergie dégagée par la bombe à neutrons prend la forme de radiations mortelles, plutôt que de se transformer en chaleur. Cette bombe aurait la propriété d'anéantir toute vie, sans affecter les constructions.	**1987, URSS**

*(1) Adapté de Dieter S. Lutz, **La guerre mondiale malgré nous**, Maspero, 1983, p. 291 et de NEA-UCS, **Choices a unit on conflict and nuclear war**, 1983, p. 44. Certaines données diffèrent: i.e. selon Lutz, les USA auraient en premier expérimenté les ICBM. Les abréviations réfèrent à l'expression anglaise: i.e. ICBM, intercontinental ballistic missile.*

Potentiel en ogives stratégiques



Le Monde Diplomatique (déc. 84, P. 18)

E Les pays possédant des armes:

Sans tenir compte des pays où elles sont déployées, six pays possèdent actuellement des armes nucléaires: les États-Unis, l'Union soviétique, la Grande-Bretagne, la France, la Chine et l'Inde. À eux seuls, l'URSS et les États-Unis possèdent plus de 98% de l'arsenal nucléaire mondial. On évalue que le Canada, la Suisse, l'Allemagne fédérale, Israël, le Pakistan, l'Afrique du Sud et le Japon seraient en mesure de se doter d'armes nucléaires dès maintenant. Une quinzaine d'autres pays pourraient s'ajouter d'ici 1990.

F Menace d'une guerre nucléaire et ses effets

a) La menace

Plusieurs experts font valoir qu'il est très improbable qu'un conflit nucléaire soit limité à une seule région (l'Europe, par exemple). Selon eux, on assisterait rapidement à une guerre nucléaire généralisée dans laquelle l'humanité serait perdante. Les menaces d'une telle guerre sont nombreuses:

— attaque « préventive » d'une des superpuissances afin de tenter de désarmer l'adversaire. Mais, tant les É.-U. que l'URSS, se gardent la possibilité d'une contre-attaque en maintenant une partie de leur arsenal en mouvement, sur des avions et des sous-marins;

— l'escalade d'une guerre conventionnelle en Europe ou d'une guerre régionale (p. ex. le Moyen-Orient) pourrait conduire à l'utilisation d'armes nucléaires;

— de plus en plus de pays vont posséder l'arme nucléaire, d'où l'accroissement du danger de guerre;

— l'erreur humaine ou l'erreur des ordinateurs de contrôle pourrait aussi être à l'origine d'une catastrophe. Ce danger s'accroît avec la réduction du temps requis pour atteindre le coeur de l'adversaire (30 minutes à un missile intercontinental et 10 minutes à un Pershing 2 pour frapper le coeur de l'URSS). Par exemple, en 1979-1980, les É.-U. ont enregistré 4 fausses alertes critiques suite à des erreurs provenant du système de contrôle. Depuis 30 ans, on aurait enregistré de par le monde, pas moins de 125 accidents nucléaires, soit un tous les trois mois: collisions de sous-marins, sous-marins pris dans les filets de pêche, ogive chutant d'un camion, etc.;

— la possibilité que des groupes terroristes puissant fabriquer ou voler une arme nucléaire.

b) Les effets

Dans une déclaration sur la prévention de la guerre nucléaire, présentée au pape Jean-Paul II à l'automne 1982, des représentants des trente-trois plus grandes académies des sciences du monde entier affirmaient:

« Pour la première fois, il est possible de provoquer des ravages d'une dimension si catastrophique qu'ils pourraient faire disparaître une grande partie de la civilisation et mettre en danger sa survie. L'utilisation massive de ces engins pourrait déclencher des changements écologiques et génétiques majeurs et irréversibles dont l'ampleur ne peut être prévue.

c) Les effets psychologiques de la menace de guerre.

Tiré du livre ***Nuclear War, The Search for Solutions****, de Thomas L. Perry et Diane De Mille, Ed. Physicians for Social Responsibility, BC Chapter, 1980.*

1. Living in the Shadow: The Effects of Continual Fear

Dr. Joanne Santa Barbara[1]

Having heard the data on the gravity of the effects of nuclear catastrophe, immediate and delayed, to our bodies, minds, ecosystems and social systems, and the high degree of risk, one sometimes faces a moment of bafflement:
How come everyone isn't aroused and actively working to lower this risk?
How come the arms race runs right on?
How come negotiations are stalemated?

One experiences again a certain shock at the incongruity between the threat and our response to it as a community of nations. This is an aspect of the problem we face, and the aspect I'll focus on. Enmity, weapons and war are created in the minds of men and women, and so are the solutions to these problems.

In this lecture, I will discuss what children think and feel about the threat of nuclear war and their role in its prevention. I will discuss their mental defences against anxiety and the possible effects on their development of living under this shadow. I will present some ideas about responding to fears, about immediate action, and about developing tools for future solutions. I am speaking of course, of that large segment of the population which is under 18.

Research Evidence

To describe what children think and feel about nuclear catastrophe, I'll draw first from surveys carried out in Canada, the U.S., Sweden, Finland and the USSR. One of the best of these was designed by the Children's Mental Health Research Group in Toronto (1). It was administered to over 2000 children aged 11 to 14 in Southern Ontario, and has been used in other Canadian towns.

Table 1

Rank Order	Worry	Percentage Worrying
1.	War and peace	53%
2.	Work, employment	48%
3.	Security, good life	43%
4.	Own health	37%
5.	Human relations	35%
6.	School studies	29%
7.	Property, money	22%
8.	Health of family, friends	19%

B) How much **influence** do you feel you **personally** can have in preventing nuclear war?
None 67% A lot 7%
A little 25% Total control 1%

C) How much **influence** do you think your **parents** can have in preventing nuclear war?
None 62% A lot 8%
A little 29% Total control 1%

Over half the children in Southern Ontario cited nuclear war as one of their three greatest worries, and it was ranked as number one worry more often than any other. After nuclear war, fear of unemployment and not having a good life were ranked as worries. Younger children were more worried than older children. Swedish children (2) are somewhat more worried than Canadian or U.S. children. Around 30% of kids in Canada, Sweden, Finland (3) think daily or weekly about nuclear war, mostly with feeling of fear or anxiety. About 1 in 2 Canadian children discuss the subject at home, school, or with friends. Kids learn what they know of nuclear war mainly from television, followed by newspapers and magazines. A U.S. study (4) showed that children who became most anxious in a workshop on the issue were the ones who knew the most facts and had families who were concerned. A Finnish study (3) showed that discussing war and peace with others correlated with anxiety, and also with optimism about the youth's own role in preventing nuclear war. Optimism correlated with school achievement. It looked then, as if the brightest and best informed teenagers were the most overtly anxious and also the most hopeful about their own role. This challenges some of our values. We do not like our children to feel anxious, but we do like them to feel hopeful and effective in solving problems. It looks as if we cannot have it both ways.

Chivian and Mack (5) used the same survey instrument on Soviet and U.S. children 10 to 15 years old, and showed the following fascinating comparisons:

Table 2

Comparison of Attitudes of Soviet, Canadian, and American Children

A) Do you think a nuclear war between the U.S. and U.S.S.R. will happen during your lifetime:

	Soviet	Canadian	American
Yes	12%	67%	38%
No	54%	30%	17%
Uncertain	34%	3%	45%

B) If there were a nuclear war, do you think that you and your family would survive?

	Soviet	Canadian	American
Yes	3%	4%	18%
No	81%	72%	41%
Uncertain	16%	25%	41%

C) If there were a nuclear war, do you think that the U.S. (and the U.S.S.R.) would survive it?

	Soviet	Canadian	American
Yes	6%	7%	22%
No	79%	79%	38%
Uncertain	15%	19%	40%

D) Do you think nuclear war between the U.S. and the U.S.S.R. can be prevented?

	Soviet	American
Yes	93%	65%
No	3%	15%
Uncertain	4%	20%

Soviet children are less pessimistic than Americans about the likelihood of nuclear war in their lifetimes. 11.8% believe it will happen, compared with 38.5% of American children. They are largely convinced they wouldn't personally survive if it did happen. (80% compared with 41.5%). On the other hand they are far more likely to believe that at least one of the superpowers would survive it (79% compared with 38%). Soviet children are much more optimistic about the possibility of preventing nuclear war (93% compared with 65%). On all these dimensions, Swedish children fall between U.S. and Soviet children. A 1984 survey of children in British Columbia (6) shows these children to be the most pessimistic of all: 87% expected nuclear war in their lifetimes, 72% thought they would not survive it, and 79% thought that Canada

would not. U.S. children are becoming measurably more pessimistic. A series of annual surveys carried out since 1975 shows that in that year, 22% of high school seniors thought that nuclear or biological annihilation will probably be the fate of all mankind within their lifetime. In 1983, 35% thought so.

Teenagers feel rather powerless to change the worrying state of the world. Around two-thirds of Southern Ontario teenagers feel there is nothing they or their parents can do to prevent nuclear war (Table 1). However, when asked about Canada's role, 88-89% feel that something effective could be done. One in ten have taken some action themselves, but only 6-7% have observed their parents doing anything.

Concern about nuclear war has affected plans for marriage and having children; « some » or « a lot », in 27.5% of Ontario teenagers and caused « some » or « a lot » of desire to live only for today and forget about the future in 21%.

---

1. Dr Joanne Santa Barbara is a child psychiatrist who is the Director of Children's Services, Chedoke Child and Family Centre, Hamilton, Ontario. She is also an active member of the Hamilton-Wentworth Chapter of Physicians for Social Responsibility (PSR).

2. Les aspects psychologiques de la course aux armements

(Version originale anglaise par « Psychologists for Peace », Calgary)

On connaît déjà les conséquences désastreuses que pourrait avoir une guerre nucléaire. La perte de millions de vies et l'inhabitabilité d'une grande partie de la planète sont des faits qui nous concernent tous et le spectre de cette image doit servir à nous mobiliser pour exiger un désarmement international. Un tel mouvement de mobilisation se bute souvent à des barrières psychologiques et il appartient à nous, psychologues, de les démasquer dans l'intérêt de la paix. Voici donc un échantillonnage de certaines questions d'intérêt pour les psychologues dans le contexte de la course aux armements.

Adaptation. Ces phénomènes sous-tendent des dangers particuliers dans le contexte de la course aux armements. En effet, puisque les armes nucléaires n'ont pas été utilisées dans des actes d'aggression directe depuis 1945, on ne se sent plus menacé-e-s par leur présence pourtant toujours croissante. Conséquemment, il existe un danger d'assimiler de nouveaux concepts à un cadre familier, pourtant mal choisi, par exemple de considérer les armes nucléaires comme étant finalement des armes conventionnelles.

Les perceptions biaisées à propos de la « nation rivale ». On tend à ajuster sa perception des autres de façon à les voir comme l'agresseur, le malhonnête. Bronfenbrenner (1961) a déjà montré que ce type d'interprétation intéressée aboutissait à une image en miroir par laquelle américains-américaines et soviétiques perçoivent chacun les politiques gouvernementales de l'autre pays comme contraires aux aspirations et au bien-être de ses citoyens-citoyennes.

Les enfants et la course aux armements. Peu de théories du développement se sont arrêtées sur l'enfance moyenne (9-12 ans). On connaît tout de même la proposition de Erikson (1968) selon laquelle la formation de l'identité à cet âge impliquerait la représentation intérieure du monde social. Ainsi, on a pu montrer que les enfants sont très conscients des problèmes de tension politique et des soucis que cela cause aux adultes.

— Escalona (1982) a cherché à savoir si la vision du futur chez les enfants était influencée par le danger nucléaire. 311 enfants, de toutes les classes socio-économiques, furent questionnés sur des sujets comme : « Pense au monde tel qu'il pourrait être dans 10 ans d'ici » ou encore « Si tu avais trois souhaits à formuler, quels seraient-ils? ». Des plus démunis aux plus riches, 70% ont abordé les thèmes de la guerre et de la paix et ont souhaité la paix mondiale. Parmi ces enfants, 35% étaient convaincus de l'imminence d'un conflit destructeur à grande échelle.

— Schwebel (1982) a analysé les réponses de 3 500 enfants de souches culturelles diverses à une question s'informant de leurs attentes si une guerre nucléaire se déclarait. La plupart répondirent de façon éloquente et simple : « Je vais mourir » ou « nous mourrons tous ». Plusieurs exprimèrent un sentiment d'amertume envers les adultes ayant déjà vécu une bonne part de leur propre vie.

— Une des études les plus connues est celle de Mack (1981) au cours de laquelle plus de 1 000 enfants d'âge scolaire furent questionnés pour connaître l'influence qu'ont les progrès nucléaires sur certains aspects de leur propre futur tels que le mariage, une éventuelle profession, ou tout autre plan futur. Les résultats montrèrent que ces enfants étaient profondément troublés par la menace d'une guerre nucléaire, qu'ils avaient des doutes sur le futur et leur propre survie. L'auteur conclut que ces enfants grandissaient sans la possibilité de se construire des idéaux stables ni d'acquérir un sens de la continuité, lesquels sont importants pour le développement d'une structure de personnalité stable et des idéaux équilibrés.

— Rogers (1982) et Mack (1982) croient tous deux que l'intérêt dans les jeux vidéos et la popularité des « films-catastrophes » servent en quelque sorte à distraire de la menace nucléaire, puisqu'ils ne peuvent trouver chez leurs aînés un modèle leur permettant d'aborder sereinement ce problème. Escalona (1982) conclut donc que le danger nucléaire affaiblit et gêne [...] le processus d'identification des enfants d'âge scolaire.

Note. Les quatre prochains points sont tirés des écrits de Robert J. Lifton, titulaire du Foundation Fund Chair for Research in Psychiatry de l'université de Yale. Depuis le début des années '60, les travaux de ce militant des mouvements de paix et de désarmement ont porté sur l'application des principes de la psychologie aux événements qui font notre histoire, en particulier l'ère nucléaire et ce qu'il appelle « l'homme nucléaire » (Lifton, 1980). La démarche de cet homme remarquable réussit à donner une âme à la recherche de même qu'un sens politique et éthique aux académiciens.

L'engourdissement psychique (« psychological numbing »). A partir d'interviews avec 55 survivants d'Hiroshima, Lifton (1963, 1964, 1967, 1982) a décrit les conséquences à court et long terme de cette tragédie. Bien que ces personnes étaient à ce moment parfaitement conscientes que l'on mourrait à leur côté de façon horrible, Lifton a découvert qu'elles étaient devenues, en quelques minutes ou même secondes, totalement insensibles. Il a étiqueté ce phénomène « engourdissement psychique » car il s'accompagnait d'une sorte de coupure psychologique d'avec la réalité environnante. Il a proposé que ces survivants n'auraient jamais pu demeurer sains s'ils avaient pleinement vécu ces scènes et qu'en ce cas, un certain degré « d'engourdissement psychique » avait agi comme mécanisme de défense (Lifton, 1982). Lors des années subséquentes, ces personnes ont continué d'éprouver plusieurs difficultés psychologiques, incluant une incapacité de vivre normalement le processus du deuil.

Lifton (1982) propose qu'à l'âge du nucléaire, nos attitudes sont teintées de diverses stratégies d'engourdissement psychique visant à faire diminuer l'insécurité liée à notre sort collectif. Il peut s'agir du blocage d'images, ou des sentiments reliés à ces images, jugées trop douloureuses ou inacceptables, ou encore d'une insensibilité associée à l'absence de certaines images : il nous est difficile par exemple d'imaginer un holocauste nucléaire ou d'éprouver les sentiments que l'on aurait en une telle occasion car nous n'en avons pas de représentations intérieures à y associer. En marge du nucléaire, ce phénomène est dangereux car l'absence d'un sentiment de danger entraîne un désintéressement de la question.

Les opinions illusoires. Confrontés-es à la puissance meurtrière des armes nucléaires et à notre impuissance face à un potentiel conflit, nous recourons à un certain nombre d'illusions rassurantes. Lifton (1982b) en identifie sept : 1- l'illusion de pouvoir contrôler et limiter le conflit; 2- l'illusion d'un avertissement préalable; 3- l'illusion d'une préparation existante; 4- l'illusion d'une protection; 5- l'illusion d'un comportement courageux dans l'éventualité d'une telle attaque; 6- l'illusion d'un rétablissement et 7- l'illusion de pouvoir mener et terminer une telle guerre rationnellement.

La fuite dans un imaginaire du réel. Bien que l'engourdissement psychique soit capable de masquer notre désarroi face à la menace nucléaire, Lifton (1982b) suggère qu'on en trouve la trace dans plusieurs aspects de nos vies. Il cite en exemple le problème moral qu'éprouvent plusieurs couples à avoir un enfant ou encore la difficulté d'investir dans une relation durable puisque le futur est incertain. Le cul-de-sac dans lequel se retrouve notre société face à un avenir si peu prometteur prend la forme de faux-fuyants aux attributs divers : les nombreuses formes de renouveau religieux, le nouvel « éphémérisme » des arts visuels selon lequel rien de ce qui est produit ne nous survivra, ou encore la grande variété de nouvelles thérapies individuelles ou de groupe recherchant les émotions fortes (proposant en fait une expérience de transcendence comme alternative à l'extinction; voir Lifton 1982b p. 78).

L'alternative. A l'opposé de l'engourdissement psychique, Lifton propose une « prise de conscience du nucléaire » (Lifton 1982b p. 112). Pour y parvenir il faudra d'abord se défaire du système des illusions et s'affranchir de la dépendance sécurisante que nous donnent des armes nucléaires idéalisées. L'image d'un danger collectif imminent sera génératrice de l'énergie nécessaire au regroupement de tous contre la course aux armements.

d) Voici les effets que produit l'explosion aérienne d'une bombe d'une mégatonne :

— 7,4 km : taux de mortalité dû à la radiation nucléaire serait de 100%, mort immédiate ou dans l'espace de quelques semaines, les dégâts causés au système nerveux central donneraient lieu à divers maux tels que convulsions, tremblements, ataxie et léthargie.

— 4,5 km : destruction quasi-totale des édifices. La chaleur et la puissance de l'explosion réduiraient les objets à l'état de débris ou de cendres.

— 6 km : taux de mortalité dû à la pression d'explosion serait de 100%.

— 9 km : les édifices à charpente de bois subiraient des dégâts modérés.

— 13,7 km : certains combustibles légers prendraient feu.

— 18 km : brûlures sur le corps au 2e degré ou moins provoquent un choc grave et, en général, exigeant un traitement médical immédiat pour que le blessé ait des chances de survie.

— 24 km : fenêtres et portes légèrement endommagées.

— 48 km : des bris de glace.

e) L'hiver nucléaire

Les vulcanologues ont découvert, en 1816, qu'il s'effectuait un changement climatique après les éruptions volcaniques. La poussière volcanique s'élève dans l'atmosphère et forme un voile qui empêche la lumière de traverser l'atmosphère, entraînant ainsi des pertes de récoltes et provoquant des baisses de température au-dessous de la normale. Des chercheurs ont noté un fait similaire en 1971, alors qu'ils observaient la planète Mars. Ils ont découvert que, pendant une tempête de poussière, sur Mars, l'éclairage de la caméra diminuait et que la température sur la planète baissait de plusieurs degrés. C'est à ce moment qu'on a pensé qu'il y avait peut-être un lien de cause à effet entre les explosions nucléaires qui provoqueraient un changement dans l'hémisphère et la poussière volcanique, les tempêtes de poussières et les cendres qui feraient baisser la température sous la normale. De là le terme d'« hiver nucléaire ».

La théorie de l'« hiver nucléaire » a été élaborée à partir de scénarios d'utilisation d'armes et de cibles possibles et de calculs de poussières, de suie et de fumée. Cela prendrait entre 500 et 2 000 explosions pour créer une baisse de température de 20 degrés Centigrade dans l'hémisphère nord. Cela créerait « l'hiver au printemps » et provoquerait la destruction totale des cultures, le débalancement du système écologique, l'élimination de certaines espèces animales et causerait le retour de plusieurs vieilles maladies de l'être humain.

Les océans

Par suite de l'obscurité et de l'interruption de la photosynthèse, le phytoplancton meurt rapidement, les chaînes alimentaires sont détruites et la vie décline. Les produits toxiques et les boues provenant des terres contaminent les eaux littorales. La différence de température entre les masses continentales très froides et les océans plus chauds produit des orages violents sur les côtes. Les ressources alimentaires marines disparaissent presque entièrement et le peu qui en reste devient très difficilement accessible.

L'agriculture

En provoquant une chute spectaculaire des températures, une guerre nucléaire qui se produirait au printemps ou en été détruirait ou abîmerait la quasi-totalité des récoltes de l'hémisphère nord. La faible luminosité empêcherait la photosynthèse et toutes les chaînes alimentaires seraient progressivement touchées. La plupart des animaux domestiques seraient tués ou très affaiblis par la radioactivité. Les survivants ne tarderaient pas à mourir de soif, car l'eau douce de surface des régions continentales gèlerait.

Les forêts

Après une guerre nucléaire, l'eau douce gèlerait jusqu'à des profondeurs considérables, détruisant toute nourriture pour les animaux des forêts. Les retombées radioactives anéantiraient les conifères. Une fois morts et secs, ceux-ci deviendraient facilement la proie de grands incendies.

Les villes

Moins d'une semaine après une guerre nucléaire, la quantité de lumière solaire parvenant à la surface de la terre serait réduite à une mince fraction de la normale. Les citadins qui survivraient auraient à affronter un froid d'une extrême rigueur, manqueraient d'eau, de nourriture et de combustible, et connaîtraient de graves problèmes d'irradiation, de pollution et de santé. Ils tenteraient probablement de fuir les villes en quête de nourriture.

Les conséquences planétaires

Le froid et les ténèbres qui s'abattraient sur l'hémisphère nord à la suite d'une guerre nucléaire s'étendraient probablement aux zones tropicales et subtropicales, tant dans l'hémisphère nord que dans l'hémisphère sud. La faune et la flore de ces régions seraient très gravement touchées. Les forêts tropicales ombrophiles, qui constituent une des grandes réserves vitales de la terre, seraient sérieusement endommagées, voire entièrement détruites.

Certes, on peut envisager que quelques années après une guerre nucléaire totale, les conditions atmosphériques et climatiques redeviendraient à peu près normales, ce qui permettrait en théorie à des organismes vivants qui auraient conservé une vie latente de recouvrer leurs fonctions vitales dans des conditions d'anabiose. Malheureusement aucun être humain ne sera plus là pour le constater. Bien enterrée, cette brève incursion de médecin futurologue dans le monde tel qu'il serait au lendemain d'une guerre nucléaire totale est forcément incomplète, car il est difficile de prévoir toutes les conséquences d'une modification complexe de facteurs climatiques, naturels, écologiques et socio-économiques interdépendants.

Mais il est presque certain qu'une catastrophe nucléaire entraînerait la disparition de l'espèce la plus évoluée de la planète, l'espèce humaine.

Sources bibliographiques:

L'hiver nucléaire. *Les conséquences planétaires d'un conflit nucléaire, revue Le Courrier Unesco, mai 1985.*

Si vous croyez aux droits humains, *Cahier CEQ, 1982.*

Les armes nucléaires: menace sur le monde
Une exposition présentée par le Département de l'information des Nations-Unies avec le concours de la Soka Gakkai, 1988.

Références spécifiques

1. **Les voyageurs de la paix,** S. Prou, B. Frédérick, Éditions Messidor, (La Farandole), 1984.

2. **Si tous les enfants du monde. . .** Roger Giquel, Éditions Fidas, 1981.

3. **Le livre de la paix,** Bernard Benson, Fayard, 1980.

RESSOURCES AUDIOVISUELLES

4. **Si cette planète vous tient à coeur,** film 16 mm ou vidéocassette, 28 min, 1983, O.N.F. Le Dr. Helen Caldicott, autorité mondiale en matière de lutte nucléaire, décrit le scénario d'une attaque nucléaire et ses conséquences.

5. **Les conséquences médicales d'une guerre nucléaire,** par Don G. Bates, diaporama 27 min, avec son. Les effets de l'explosion d'une bombe nucléaire sur la ville de Montréal.

6. **Qu'arriverait-il au Canada en cas de conflit nucléaire?** par Don G. Bates, diaporama sonore 35 min. Les effets qu'aurait sur le Canada un conflit nucléaire généralisé d'après les conclusions d'un comité du groupe d'études de McGill. S'adresser à Mme Louise Olivier, suite 414, McIntyre Medical Science Building, Université McGill, 3655 rue Drummond, Montréal, (514) 392-4330.

7. **Le soleil noir** — film O.N.F.

8. **Plus jamais d'Hibakusha,** 55 min., film 16 mm ou vidéocassette, O.N.F. Témoignage touchant des victimes qui ont survécu à la tragédie nucléaire d'Hiroshima et de Nagasaki.

9. **Plus jamais d'Hiroshima,** film ou vidéocassette, 25 min. O.N.F. La version abrégée du film « Plus jamais d'Hibakusha ».

10. **Et le jeu continue, la guerre conventionnelle.** Série La guerre n° 5, 60 min, O.N.F. Scénario de la 3e guerre mondiale où on utiliserait l'arme nucléaire. De nombreux chiffres sur les forces en présence (hommes, engins de guerre et matériel divers).

11. **Le jour après.**

12. **La bombe on bonus,** O.N.F.

13. **Beyrouth à défaut d'être mort.**
Film ou vidéocassette, 60 min., O.N.F. Sur des images de ruines, des rescapés des camps de Sabra et Chatila disent, crient, pleurent et chantent leur désespoir en même temps que l'amour qu'ils éprouvent pour leur pays.

14. **Retour à Dresde**
Film ou vidéocassette, 28 min., O.N.F. Des pilotes qui ont participé au bombardement de la ville de Dresde en Allemagne, durant la Seconde Guerre mondiale, retournent sur les lieux du désastre après la reconstruction et discutent avec certains des témoins.

15. **Souvenirs de guerre**
Film ou vidéocassette, 15 min., O.N.F.
Ce film propose une réflexion inquiétante sur ce que l'avenir militariste réserve à nos enfants et à nous-mêmes.

16. **Vers la guerre aérale**
Film ou vidéocassette, série: La Guerre n° 1, 60 min., O.N.F.
Ne conviendrait-il pas de déclarer hors-la-loi la guerre devant les proportions effarentes que prend l'arsenal mondial?

17. Film — **Jouets**
7 min. 46 s.
R. P: Grant Munro
O.N.F.
(Contre la guerre vulgarisée subtilement réduite aux dimensions des petits)
Catégorie: Pour tous.

6. MAIS QUE PUIS-JE FAIRE POUR LA PAIX?

6.1 RECHERCHER LA PAIX C'EST S'INFORMER

Par l'intermédiaire d'un questionnaire chacune et chacun mesurera ses connaissances sur divers aspects concernant la paix: — les dépenses militaires — les effets d'une guerre nucléaire — les négociations sur l'arrêt de la course aux armements — le mouvement de la paix. Des renseignements sont ensuite fournis pour améliorer les connaissances des étudiantes et des étudiants. Enfin, elles et ils sont invités à s'informer pour devenir des citoyens et des citoyennes responsables qui s'impliquent dans la recherche d'une politique de paix pour leur pays.

Phase exploratoire

L'enseignante ou l'enseignant fait passer le questionnaire ci-joint. En compilant les réponses, on recueille les commentaires sur les différents sujets.

Phase de traitement

L'enseignante ou l'enseignant fait ressortir que les choix budgétaires sont des choix politiques qui impliquent des difficultés pour tous les secteurs quand les dépenses militaires augmentent (cf. annexes 7 et 9).

L'enseignante ou l'enseignant fait ressortir que personne n'est à l'abri lors d'une guerre nucléaire. Que produirait une bombe atomique sur votre propre ville? Rappelez-vous Tchernobyl. Si une fuite a causé tant d'émoi, que serait le monde après l'explosion des quelque 70,000 bombes atomiques? (cf. annexe 11).

L'enseignante ou l'enseignant fait ressortir que, dans les négociations, il y a des chiffres, des statistiques mais qu'une sérieuse ou qu'un sérieux bâtisseur de la paix fait des recherches avant de prendre position. Il ne faut oublier l'« arme de l'information ». À ce titre, on peut rappeler l'histoire des appels à la « menace soviétique » pour justifier l'augmentation des programmes militaires (cf. annexes 11 et 12).

L'enseignante ou l'enseignant fait ressortir que le mouvement de la paix est très diversifié, qu'il implique des gens aux croyances religieuses différentes, aux pratiques politiques différentes, aux races différentes, aux langues différentes, etc. — Pour être efficace, il doit donc élaborer des revendications communes jugées valables pour la paix et tant mieux si les divers gouvernements appuient ces revendications (cf. annexe 13).

L'enseignante ou l'enseignant souligne aussi les principales revendications du mouvement de la paix.

— La guerre nucléaire ne se gagne pas.

— Il y a actuellement équilibre des forces. Alors, arrêtons la course aux armements.

— Pas d'utilisation de l'arme nucléaire en premier.

— Canada, Zone libre d'armes nucléaires.

— Cessons les essais nucléaires.

Phase synthèse

Il y a des sujets multiples à approfondir sur le thème de la paix. Les étudiantes et les étudiants devraient poursuivre une démarche personnelle dans le sens d'une meilleure connaissance des effets de la course aux armements, des effets d'une guerre nucléaire, des enjeux des négociations sur l'arrêt de la course aux armements et sur le mouvement de la paix.

S'il n'y a pas de comité pour la paix dans le cégep, il faudrait en mettre un sur pied. Se référer à « Quoi faire pour la paix » à la fin du cahier.

Questionnaire

1. Associez le pourcentage des crédits de recherche alloués à tel ou tel autre type de recherche aux États-Unis.

Pourcentage alloué pour les recherches sur:

1. 43,5%	a. les bâtiments de guerre
2. 21,7	b. les missiles
3. 10,2	c. l'équipement des troupes terrestres
4. 8,3	d. les avions de guerre
5. 8,1	e. le textile
6. 0,3	f. les denrées alimentaires
7. 0,2	g. les produits chimiques

2. Combien de semaines de dépenses militaires mondiales faut-il pour résoudre chaque année les problèmes d'alimentation, de santé et d'habitation dans le tiers monde?

3. Un milliard de dollars investis dans l'armement crée 35 000 emplois. Combien, à ton avis, un milliard de dollars investis dans la construction crée-t-il d'emplois?

4. Associez l'achat militaire à ce qu'on pourrait en faire pour la paix.

1. un char d'assaut	a. 40 000 pharmacies de village
2. un chasseur supersonique F-18	b. une centrale hydraulique
3. un porte-avion	c. l'équipement de 520 classes d'école
4. un sous-marin Trident	d. 28 jardins d'enfants
5. une fusée intercontinentale MX	e. 5 hôpitaux
6. une période d'exercices faite par un bataillon de chars d'assaut	f. une année d'étude pour 16 millions d'enfants du tiers monde

5. En 1954, les États-Unis ont fait exploser une charge nucléaire de 15 mégatonnes sur l'atoll de Bikini. Quelle surface de l'océan Pacifique fut ainsi contaminée par la radioactivité?

a) 3 000 km
b) 6 000 km
c) 12 000 km
d) 18 000 km

6. La contamination radioactive résultant d'une explosion nucléaire diminue en intensité et en étendue avec le temps.

a) Vrai
b) Faux

7. Bien que les effets sur la santé en général soient majeurs, les risques d'un conflit nucléaire sur les systèmes écologiques sont négligeables à long terme.

a) Vrai
b) Faux

8. À combien estime-t-on la perte de vies humaines dans l'hémisphère nord dans le cas de conflit nucléaire majeur?
a) 100 millions
b) 300 millions
c) 700 millions

9. Lors de la deuxième session spéciale de l'ONU sur le désarmement, ce pays s'est engagé à ne pas utiliser l'arme nucléaire en premier.
a) États-Unis
b) Chine
c) France
d) U.R.S.S.

10. D'après vous, qui a produit en premier les armes suivantes?

	URSS	USA
— Bombe atomique	____	____
— Bombardier à long rayon d'action	____	____
— Bombe à hydrogène	____	____
— Missiles intercontinenteux	____	____
— Missiles lancés d'un sous-marin	____	____
— Missiles à ogives multiples	____	____
— Missiles anti-missiles	____	____
— Missiles à ogives multiples indépendamment programmables	____	____
— Missiles de croisière	____	____
— Bombe à neutrons	____	____

11. De plus en plus de citoyennes et citoyens américains de divers milieux s'opposent aux politiques de guerre froide du président Reagan. Qui a dit quoi? Associer le nom et l'affirmation.

a. « Nous avons entendu des voix officielles parler stupidement et imprudemment de « guerre nucléaire limitée » et qu'il serait possible de gagner. C'est comme si ces voix voulaient nous habituer à accepter une telle monstruosité morale. »

b. « Les entreprises d'armes dictent aujourd'hui la politique gouvernementale des É.-U. Le but principal de ces entreprises est d'extorquer au budget de l'État autant d'argent que possible. Et cet objectif est prioritaire. »

c. « Nous avons dix mille têtes nucléaires stratégiques. Les Soviétiques sept mille. Tout accroissement du potentiel ne fera qu'approfondir les écarts des bombes avec lesquelles nous nous exterminerons mutuellement. Militairement, c'est absurbe. »

d. « Aujourd'hui, l'équilibre des forces existe entre les potentiels atomiques des États-Unis et de l'URSS. »

e. « Étant donné les conséquences effroyables qu'aurait un éventuel recours aux armes nucléaires, si limité soit-il, et en raison de l'impossibilité totale de garantie d'un côté ou de l'autre qu'il ne conduirait pas à une escalade limitée, on doit avoir les doutes les plus graves quant à la sagesse d'une politique conduisant à vouloir être les premiers à employer les armes nucléaires. »

f. « Pendant vingt ans, ce président (Reagan) a combattu tous les accords concernant le contrôle des armes nucléaires que nous avons proposés ou signés. Il a combattu le traité sur l'arrêt des essais. Il a combattu Salt-I et SALT-II. Et au sujet de la non-prolifération, il a dit: « Cela n'est pas notre affaire. »

g. « Il est temps de sortir de l'impasse, de faire le premier pas décisif qui nous éloignera du bord de l'abîme, de décider le gel de la production, du déploiement des armes nucléaires et de leurs essais; et de négocier la réduction des arsenaux massifs qui existent des deux côtés. »

h. « Mais, n'oublions pas que c'est nous, les Américains, qui, à presque toutes les étapes, avons pris l'initiative dans le développement de cette sorte d'armement. »

1. PAUL WARNKE, ancien directeur de l'Agence américaine de contrôle des armes, ancien dirigeant de la délégation américaine aux négociations sur la limitation des armes stratégiques.

2. AMIRAL HYMAN RICKOVER, ancien commandant de la flotte de sous-marins nucléaires.

3. MGR ROGER MAHONY (évêque catholique de Californie).

4. EDWARD KENNEDY, sénateur

5. AVERELL HARRIMAN, ancien ambassadeur en Union Soviétique.

6. MC GEORGE BUNDI, ancien conseiller national à la sécurité, GEORGE KENNAN, ancien ambassadeur en Union Soviétique, ROBERT MCNAMARA, ancien secrétaire à la Défense, GÉRARD SMITH, ancien dirigeant de la délégation américaine aux négociations sur la limitation des armes stratégiques, déclarent ensemble:

7. WALTER MONDALE, ancien vice-président des États-Unis.

8. GEORGE KENNAN, ancien ambassadeur en Union Soviétique

Feuille réponse pour le questionnaire

1. (1-b), (2-d), (3-a), (4-c), (5-g), (6-e), (7-f).

2. Deux semaines selon les dépenses de 1982; ce qui correspond à 17 milliards de dollars.

3. 76 000 emplois.
De plus en plus d'économistes et d'experts militaires admettent que les investissements militaires produisent beaucoup moins d'emplois (de 2 à 3 fois moins) que les investissements dans la construction routière ou domiciliaire, la santé, l'éducation ou la machinerie lourde.

4. (1-c), (2-a), (3-b), (4-f), (5-e), (6-d).

5. 18 000 km.
La surface contaminée s'appelle trace radioactive. Dans une région habitée, une explosion semblable exposerait la population à des doses de radioactivités aiguës immédiates et mortelles, ainsi qu'à une contamination à long terme menaçant particulièrement les enfants et les femmes enceintes, causant une multitude de troubles fonctionnels (mutations génétiques, cancers, cécité, stérilité, etc.).

6. Faux
Le rayonnement gamma instantanné, lors de l'explosion, agit dans l'espace d'une seconde. Les résidus de l'explosion exposent l'environnement à un rayonnement résiduel causé par plus de 200 isotopes radio-actifs et 36 éléments dont les demies-vies varient entre une fraction de seconde et des millions d'années. Toutes ces particules se dispersent dans l'environnement et, dans le cas de conflits majeurs, menaceront la vie à l'échelle planétaire.

7. Faux
Des études récentes ont démontré les multiples catastrophes écologiques qui pourraient résulter d'attaques nucléaires multiples. Parmi celles-ci, notons la formation d'une atmosphère contaminée et toxique (SMOG), la destruction des forêts et récoltes par le feu, la diminution du rayonnement solaire à la surface de la terre, une contamination de la chaîne alimentaire, etc. Tous ces effets combinés menaceraient sérieusement la survie de l'humanité.

8. c) 700 millions de morts
Sur une population urbaine de 1.3 milliard, environ 750 millions d'habitants seraient tués et 340 millions sévèrement blessés.

9. La bonne réponse est l'U.R.S.S. Malheureusement les É.-U. n'ont pas jugé bon d'en faire autant. Cependant l'idée fait actuellement son chemin. Des députés des trois partis siégeant au parlement canadien ont dans un rapport minoritaire exigé que le Canada se prononce en faveur d'un tel renoncement.

10. Voir annexe 11.

11. (a-3), (b-2), (c-1), (d-5), (e-6), (f-7), (g-4), (h-8).

ANNEXE 12

Tiré de ***Zone libre****, Vol. 1, No 3.*

QUELQUES FAITS SUR LA COURSE AUX ARMEMENTS

Au tournant des années 80 on a assisté à une grande mobilisation de l'opinion publique occidentale à propos des questions touchant à la guerre, à la paix et à la course aux armements en général. La décision des pays de l'OTAN d'augmenter substantiellement leurs dépenses militaires a suscité la relance de la course aux armements (C.A.A.). Cependant, l'intérêt pour ces questions a été ravivé suite à une série de bouleversements sur la scène mondiale, dont l'établissement d'un certain climat de tension entre les États-Unis et l'URSS suite à l'envoi de troupes soviétiques en Afghanistan. À travers cet article, nous soulignerons quelques aspects de la C.A.A.[1]

La course aux armements contemporaine

La militarisation de l'économie en dehors des périodes de guerre constitue un phénomène marquant de l'économie mondiale depuis la fin du siècle dernier. Dans les faits, on note ainsi la continuité et la progression des dépenses militaires mondiales depuis 1895 environ. La course aux armements contemporaine s'inscrit dans le prolongement d'un processus commencé il y a plus de 80 ans, avec le début de la première course aux armements (1895-1913).

On situe généralement l'origine de la C.A.A. contemporaine à la fin de la deuxième guerre mondiale. L'augmentation des dépenses militaires que nous connaissons depuis la fin des années 70 constitue en réalité la relance de cette course dont le départ fut donné avec la création de l'arme atomique par les États-Unis. La C.A.A. actuelle se distingue des autres par le fait qu'elle est essentiellement fondée sur l'innovation, sur la création d'armes nouvelles et sur la recherche scientifique et technologique. Il s'agit d'une course tant qualitative que quantitative; une course où la science est devenue une force productive d'engins de mort.

L'ère nucléaire en crise

George F. Kennan*[2], témoin oculaire du développement des armes nucléaires, déclarait, dans un discours prononcé à New York alors qu'il recevait le prix de la Paix Albert Einstein: « *Pour moi, la bombe atomique est l'arme la plus inutile qui ait jamais été inventée. Elle ne peut servir aucun objectif rationnel. Elle ne constitue même pas une véritable défense contre elle-même... Il y aura des gens qui seront d'accord avec moi, mais qui évoqueront en soupirant la nécessité d'une « dissuasion ».*

C'est bien sûr une notion qui attribue aux autres les tendances les plus diaboliques et les plus inhumaines. Soit: même si l'on accepte, pour la commodité de la discussion, le caractère inique de ces adversaires, on ne peut nier, je pense, que les arsenaux américains et soviétiques — qui représentent plus d'un million de fois la puissance de destruction de la bombe d'Hiroshima — sont follement excessifs par rapport à cette « dissuasion ».

Comment nous sommes-nous fourvoyés de la sorte? Ne brouillons pas tout en rejetant la faute sur nos adversaires soviétiques. Ils ont bien sûr leur part de responsabilité, ils ont eux aussi commis des erreurs et je serais le dernier à le nier. Mais nous ne devons pas oublier que c'est nous, les Américains, qui avons à presque toutes les étapes de cette route été les devanciers. C'est nous qui, les premiers, avons créé des armes nucléaires et les avons essayées; c'est nous qui avons accru leur force de destruction avec la bombe à hydrogène, c'est nous qui avons introduit les fusées à ogives multiples, qui avons rejeté toutes les propositions portant sur la renonciation au principe de « premier emploi »; c'est nous seuls — Dieu le sait — qui avons utilisé cette arme contre un peuple, et qui plus est contre des dizaines de milliers de civils sans défense »[3].

L'OTAN et le Pacte de Varsovie

« *La signature à Washington, de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord, le 4 avril 1949, marque le début d'une nouvelle ère de coopération destinée à protéger les valeurs partagées par les pays membres, à défendre ensemble leur liberté et à sauvegarder la paix* ». C'est avec ces mots que Joseph M.A.H. Luns[4], ancien secrétaire général de l'OTAN, commémorait le 35ème anniversaire de sa fondation. Georges Kennan raconte cette époque et dit: « *Conformément à l'impression largement répandue que le plus grand danger qui menaçait l'Ouest était la volonté du gouvernement soviétique d'étendre son pouvoir partout par la force des armes (impression que je ne partageais pas), on prit la décision de réarmer le nouveau gouvernement de l'Allemagne de l'Ouest et de l'intégrer à l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord* »[5].

C'est ainsi qu'en mai 1955, la RFA adhère à l'OTAN et cinq jours après son adhésion, l'URSS et ses alliés signent l'accord fondant l'Organisation du Traité de Varsovie (OTV).

La création de ces deux blocs militaires rétrécit dangereusement les chances des règlements pacifiques des conflits que traversait l'Europe, et donna un nouvel élan à la course aux armements.

Le « missile gap » et la fenêtre de vulnérabilité

À la fin des années 50 — après que l'URSS eut lancé le Spoutnik — la CIA déclare que l'URSS dispose d'une nette supériorité en matière de missiles et qu'à court terme, les soviétiques vont aligner des fusées intercontinentales en grandes séries. À l'époque, ce soit-disant écart entre le potentiel soviétique et américain est appelé le « *missile gap* ». Partant des affirmations de la CIA, les démocrates attaquent alors les républicains au pouvoir et leur reprochent leur inertie en matière de développement des programmes militaires américains.

C'est autour de ce thème que va être axée la campagne électorale de John. F. Kennedy pour la présidence. Il va réussir à mobiliser l'opinion américaine pour l'accélération des programmes de fusées sur sous-marins et en silos. Une fois Kennedy au pouvoir — conformément aux engagements pris sous le thème du « *missile gap* », il décide d'augmenter considérablement les sommes consacrées à la défense. En 1962, le ministre de la défense de l'administration Kennedy, R. McNamara, affirme que le « missile gap » était un mythe.

Avec l'arrivée au pouvoir de l'administration Reagan, la thèse d'une « *fenêtre de vulnérabilité* » à travers laquelle l'URSS est en mesure de menacer la sécurité des États-Unis est mise de l'avant. À cause de cette situation, le réarmement semble vital car à leur avis, l'URSS dispose d'un net avantage dans le domaine des armes stratégiques. L'examen des forces stratégiques basées au sol, démontre que l'URSS possède effectivement un avantage (79% des ogives stratégiques de l'URSS sont sur les ICBM, comparativement à 21% pour les États-Unis). Quant à l'examen des autres composantes des forces stratégiques, il permet de voir que les missiles ballistiques tirés de sous-marins (SLBM) et les bombardiers portent près de 80% des ogives des États-Unis comparativement à un peu plus de 20% pour l'URSS.

L'ère de la vulnérabilité mutuelle

Depuis le début de la course aux armements stratégiques, les États-Unis sont toujours en avance sur l'URSS. Au début des années 70, se crée une certaine parité entre les États-Unis et l'URSS. Il s'agit essentiellement d'une parité approximative au niveau des vecteurs d'armes stratégiques basées au sol, puisqu'en terme de stocks nucléaires (ogives nucléaires), les États-Unis continuent à avoir l'avance. Cet équilibre des forces stratégiques ne veut pas dire qu'il y a une similitude dans la structure des forces, car cela est impossible. L'équilibre fait simplement référence à une parité approximative dans le potentiel des deux grands.

Avec l'établissement de ce niveau d'équilibre, nous sommes entrés dans l'ère de la vulnérabilité mutuelle des deux grands, puisqu'à partir du moment où les forces s'équivalent grosso-modo, aucun des deux camps ne peut attaquer l'autre sans du même coup provoquer son propre anéantissement. L'engagement du processus de limitation des armements stratégiques est le résultat de cette transformation du rapport de forces.

La guerre des étoiles: une nouvelle escalade

Avec le lancement du programme de la « *guerre des étoiles* » par l'administration Reagan, la course aux armements atteint aujourd'hui un nouveau stade. Tout comme dans le secteur des armes stratégiques, l'initiative du développement des armes spatiales ne peut que provoquer une riposte soviétique. (cf. art. de C. Lafleur in « La Presse Plus » 14/09/85 pp. 10-11)

Le système que cherchent à développer les États-Unis a été décrit comme un système strictement défensif, destiné à rendre désuètes les armes nucléaires. En réalité, le programme de « *guerre des étoiles* » vise plutôt à compléter l'arsenal des forces stratégiques américaines. Ce développement jumelé avec l'implantation d'armes nucléaires à moyenne portée en Europe, croit-on permettrait de porter une première frappe nucléaire.

L'idée visant à mener une guerre nucléaire limitée frise la folie pure et simple. La guerre « cette vénérable institution du passé européen, cette sanction séculaire et universellement acceptée des aspirations et des intérêts des nations n'est plus un moyen rationnel de modifier le comportement des autres gouvernements, ni même un moyen rationnel de se défendre. À ce sujet, il faut apprendre à surmonter toutes les inhibitions idéologiques et politiques, et se contraindre à recourir à d'autres moyens pour assurer le respect de ses nécessités nationales. Une telle chose est-elle possible? Pourquoi pas? Pourquoi pas la paix? » Georges Kennan.[6]

Max-Raymond Thalès Jr. Dept. Sc. Politiques, Maîtrise.

(1) Nous restreindrons notre analyse au domaine des armes stratégiques. Il s'agit des systèmes d'armes d'une portée supérieure à 5 500 km, pouvant atteindre directement le territoire d'un des deux grands à partir du territoire de l'autre. Elles se distinguent des armes destinées à toucher les objectifs situés en dehors du sanctuaire des grandes puissances.

(2) Georges F. Kennan, l'un des plus grands experts américains des affaires soviétiques, est célèbre aux États-Unis pour avoir été en 1947, l'initiateur de la politique « d'endiguement » de l'Union Soviétique. Mais dès cette époque, il fut aussi l'un des premiers américains à mettre en garde ses compatriotes contre les dangers d'une politique de défense fondée sur l'arme nucléaire. Ancien ambassadeur en Union Soviétique, il est aujourd'hui coprésident de la Commission américaine sur les accords Est-Ouest.

(3) Georges F. Kennan, Le mirage nucléaire — Les relations américano-soviétiques à l'âge de l'atome, Éditions La Découverte, Paris, 1984. pp. 214-215.

ANNEXE 13

QUELQUES GROUPES DE L'ALLIANCE CANADIENNE POUR LA PAIX

Ontario Voice of Women	Ont.
Operation Dismantle Inc.	Ont.
Peace Research Institute Dundas	Ont.
Performing Artists for Nuc. Dis.	Ont.
Project Ploughshares Calgary	Alta
Public Education for Peace Society	BC
Rural Alliance for Peace	BC
Union of Spir. Communities of Christ Com.	BC
Veterans for Multilateral Nucl. Disarm.	NS
Voice of Women/La Voix des Femmes	NB
Young Communist League of Canada	Ont.
Academics for Nuclear Disarmament	NFLD
Alliance pour la paix du Québec	PQ
Alta Nurses for Nuclear Disarmament	Alta
Anglican Diocese of Montreal	PQ
Concerned Students of B.C.S.	PQ
Congress of Canadian Women	Ont.
Greenpeace Foundation of Canada	BC
Ligue des femmes du Québec	PQ
Congrès du travail du Canada	Can.

6.2 RECHERCHER LA PAIX C'EST AGIR

Les activités qui suivent ont pour objectif d'inciter les étudiantes et les étudiants à réfléchir sur leur implication et sur leur engagement personnel.

Par la suite, ils sont invités à suggérer divers moyens de poursuivre leur éducation à la paix et de contribuer à celle des autres.

Phase exploratoire

A L'enseignante ou l'enseignant suscite un questionnement sur les résistances éprouvées par les étudiantes et les étudiants au sujet de leur engagement personnel en faveur de la paix.

Exemple:

Indiquez si vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants:

a) Les gens peuvent influencer les politiques gouvernementales.
b) Les êtres humains peuvent établir un monde fondé sur la paix.
c) Une seule personne de plus peut influencer le cours de l'histoire.
d) Le Canada est à l'abri de toute guerre.
e) Des nations ennemies peuvent devenir des nations alliées.
f) Une action pour la paix peut donner des résultats.

B Les élèves engagent une discussion sur les raisons de leurs choix précédents en faisant ressortir:

— les conséquences;
— les avantages;
— les inconvénients;
— les obstacles réels ou fictifs.

(4) Nato-Review, No. 2, April 1984, Vol. 32, p. 4.
(5) (6) Georges Kennan, ibid, p. 24, p. 250.

Phase de traitement

L'enseignante ou l'enseignant propose aux étudiantes et aux étudiants le texte « Le centième singe » qui se trouve à l'annexe 18 et les amène à en comprendre le sens à partir des questions suivantes:

a) En quoi les gens qui se renseignent sur la paix et le désarmement sont-ils comparables aux singes qui ont appris à laver leurs patates douces?

b) Est-ce que les adultes peuvent apprendre des jeunes à lutter pour la paix et le désarmement?

c) Comment le fait de se renseigner peut-il prévenir la guerre?

d) Est-ce qu'une seule personne peut contribuer à faire la différence? À quelle condition?

Exemples:

— Gandhi
— Martin Luther King
— Monseigneur Tutu
— Norman Béthune

Phase synthèse

A — En utilisant la technique de « remue-méninges », l'enseignante ou l'enseignant invite les étudiantes et les étudiants à énoncer le plus de moyens possibles, individuels ou collectifs en faveur de la paix.

Ces moyens d'action peuvent concerner tous les thèmes abordés dans ce cahier et s'inspirer de toutes les suggestions déjà faites.

B — À partir de la liste des moyens suggérés au recto de la page couverture du cahier, « Quoi faire pour la paix? », chaque équipe de 5 choisit ceux qu'elle se sent prête à tenter d'appliquer.

C — L'équipe évalue chacun des moyens sélectionnés à partir des éléments qui suivent:

— le coût de réalisation;
— le nombre de personnes impliquées;
— l'exigence d'une planification;
— les risques physiques ou émotifs;
— la possibilité de rejet de la part de l'entourage;
— les attentes du milieu face à ces moyens; après avoir diffusé de l'information, on évaluera ces attentes au moyen d'un sondage.

D — Suite à l'évaluation, on retient un des moyens d'action et élabore un plan en tenant compte des éléments suivants:

— le ou les objectifs du projet;
— la population-cible;
— les moyens utilisés;
— l'échéancier;
— les ressources humaines et matérielles nécessaires.

IMAGINONS UN PEU

1 035 254 JEUNES

1 035 254 PROJETS D'ACTIONS

DES MILLIONS DE PERSONNES IMPLIQUÉES POUR LA PAIX

ANNEXE 14

UNE ADAPTATION DU « CENTIÈME SINGE »[1]

Voici l'histoire du centième singe. Il s'agit d'une expérience scientifique.

Les singes japonais, « Macaco Fuscata » ont été l'objet d'observations au cours d'une période de plus de 30 ans. En 1952, sur l'île Koshima, des scientifiques déposaient, dans le sable, des patates douces à leur intention. Les singes ont apprécié le goût des pommes de terre, mais la saleté qui les recouvrait leur déplut.

Une femelle de 18 mois, dénommée Imo, a découvert qu'elle pouvait résoudre le problème en lavant la pomme de terre dans un cours d'eau des environs. Elle enseigna son truc à sa mère. Ses camarades de jeux eurent vite fait d'apprendre le nouveau procédé et ils l'enseignèrent également à leur mère.

Peu à peu, d'autres singes s'approprièrent cette innovation culturelle sous les yeux des scientifiques. Entre 1952 et 1958, tous les jeunes singes apprirent à laver leurs pommes de terre sablonneuses afin de les rendre plus agréables au goût. Seuls les adultes qui imitèrent leurs enfants bénéficièrent de cette amélioration. Les autres singes continuaient à manger des pommes de terre sales.

À l'automne 1958, quelque chose de sensationnel se produisit. Un matin, au lever du soleil, on nota que 99 singes avaient appris à laver leurs pommes de terre. Plus tard ce jour-là, un centième singe apprit aussi à laver ses pommes de terre. Alors, le changement se produisit.

Ce soir-là, soudainement, presque tous les membres de la tribu lavaient maintenant leurs pommes de terre avant de les manger. (...)

Quoique le nombre exact de singes impliqués puisse varier, le phénomène du centième singe signifie que lorsqu'un nombre limité d'individus découvre quelque chose de nouveau, cette nouveauté demeure la propriété de ces individus. Mais, à partir d'un certain point, si seulement une personne de plus s'approprie un nouveau savoir, l'idée est renforcée à tel point qu'elle rejoint presque tout le monde.

Votre savoir est nécessaire pour prévenir une guerre nucléaire.

Vous êtes peut-être le « Centième singe ».

---

(1) Traduit de NEA UCS, Choices: a unit on conflit and nuclear war, p. 20.

RÉFÉRENCES GÉNÉRALES

1. Recherche de la paix: le rôle du vécu

1. Leakey Lewin: **Les origines de l'homme**, éd. Champs Flammarion, 1977.

2. Alexis Léontiev: **Le développement du psychisme**, éd. Sociales, 1979.

3. Léon Kamin et associés: **Nous ne sommes pas programmés**, éd. La Découverte, 1984.

2. Les femmes et la paix

1. **Si vous croyez aux droits humains**, Cahier pédagogique CEQ:

Fiche 1.3 J'analyse mes livres

Fiche 1.4 Que nous apprennent les jeux vidéo?

Fiche 1.15 La coopération en classe

Fiche 2.7 Les jouets militaires

Fiche 2.8 Les jouets militaires (enquête)

2. **La jeunesse: s'engager au-delà des mots**, Cahier pédagogique CEQ:

Fiche 1.5 Les jeux: compétition ou coopération?

Fiche 3.7 Harcèlement et agression faits aux filles

Fiche 3.9 L'agression sexuelle

3. Groupe de travail CSN et groupe de recherche « La maîtresse d'école », **Savoir lire entre les images**. Guide destiné aux personnes à la recherche des bandes dessinées non violentes et non stéréotypées. CSN, 1985, 15 p.

4. **Les vrais perdants**, (93 min 47 s), F: André Malançon, P: Jacques Gagné, ONF, Secteur de la production française, (La complexité du problème de l'éducation dans cette société de compétition qu'est la nôtre), Catégorie: enfants du 2e cycle du primaire jusqu'à l'âge adulte.

5. **Tchou**, 1972, (13 min 52 s), ONF, Dir: Co Hoedman, Résolution des situations conflictuelles.

6. Revue: **Femmes du monde entier**, Fédération démocratique internationale des femmes. Abonnement: Progress Books, 71, Bathurst Street, 3rd Floor, Toronto M5V 2P6.

3. La paix et le Canada

1. **Si vous croyez aux droits humains**, Cahier pédagogique CEQ:

Fiche 2.2 Les missiles de croisière

Fiche 2.6 Prolifération des armements

2. **La jeunesse: s'engager au-delà des mots**, Cahier pédagogique CEQ:

Fiche 5.2 Un F-18 pour la paix

3. **Les usines d'armement au Québec — ou des emplois pour la paix?**, deuxième édition, septembre 1984, CSN-CEQ.

4. Projet de recherche: **les dépenses militaires au Canada et au Québec, et la reconversion industrielle**, CSN.

5. **La politique canadienne de défense** — Mémoire présenté par la CSN au groupe de travail du Parti libéral du Canada sur la paix, la sécurité et le désarmement mondial, 6 juin 1985.

6. **Notre défense et nous**, Comité oecuménique sur la défense nationale, 85? est, Sherbrooke, Montréal, tél.: 522-2455.

AUDIOVISUEL

1. Fédération de la métallurgie, **Métal-Urgence**, vidéo 25 min., 1984, CSN.

2. Série sur la guerre: ONF, Gwyme Dyer.

3. **Arsenal ou commerce des armes**, ONF, film 60 min., réf.: Jacques Godbout.

4. **Le missile de croisière** (140 diapos, 25 min., synchronisé, 1983), Développement et Paix.

4. Paix et développement

1. **Si vous croyez aux droits humains**, Cahier pédagogique CEQ:

Fiche 2.9 Paix et développement (voir le nouveau jeu 1986 — formule coopérative)

Fiche 2.13 La faim dans le monde

Fiche 2.14 Les conditions de vie au nord-est du Brésil

Fiche 2.15 La santé dans le monde

2. **La jeunesse: s'engager au-delà des mots**, Cahier pédagogique CEQ:

Fiche 5.3 Le développement, je peux y participer

Fiche 5.4 Un bateau pour le Nicaragua

Fiche 5.5 Pour éliminer la sécheresse et la famine

3. **Le monde diplomatique**, dossier: « La faim dans le monde », février 1985.

4. **Le monde diplomatique**, dossier: « Une bête à abattre: le tiers-mondisme », mai 1985.

5. **Pourquoi m'en faire?** Guide du maître, 1978, La Société canadienne de la Croix-Rouge et le Comité Unicef Canada.

AUDIOVISUEL

6. **Les investissements des banques privées dans le tiers monde**, (75 diapos, 15 min., 1980), Développement et Paix.

7. **La militarisation, un obstacle au développement**, texte de 8 pages, Développement et Paix.

8. **L'arme du blé**, (16 mm., 57 min., couleurs, 1976), Développement et Paix.

5. La menace du nucléaire

1. Jim Wallis: **Waging Peace**, éd. Harper and Row, 1982.

2. Evgnéni Tchazov et associés: **La guerre nucléaire, conséquences médico-biologiques**, éd. Novosti, 1984.

3. Beyond psychic numbing: a call to awareness. **American Journal of Orthopsychiatry**, 1982; 52: 619-629.

4. Lifton RJ, Falk R. **Indefensible weapons: the political and psychological case against nuclearism**. Toronto: Canadian Broadcasting Corporation, Massey Lecture Series. 1982b.

5. Mack JC. Psychosocial effects of the nuclear arms race. **Bulletin of the Atomic Scientists** 1981; 37: 18-23.

6. Schwebel M. Effects of nuclear war threat on children and teenagers: implications for professionals. **American Journal of Orthopsychiatry** 1982; 52: 608-618.

6. Mais que puis-je faire pour la paix?

1. Dieter S. Lutz: **La guerre mondiale malgré nous?**, Cahiers libres 375 / La découverte, Maspero, 1983.

2. Henri Claude: **La troisième course aux armements**, éd. sociales, 1982.

3. Daniel Ford et al.: **Beyond the Freeze: The Road to Nuclear Sanity**, éd. Beacon Press, 1982.

4. N. Inozemtsev et associés: **La paix et le désarmement**, études scientifiques, éd. du Progrès, 1982.

N.B.: Des fiches d'animation pour la paix faites par la FNEC sont disponibles au bureau syndical. Contenu:

1. Sommes-nous en paix?
2. Solution de conflit: négocier ou décréter?
3. Canadair — F-18: des investissements militaires.
4. Les vols à basse altitude: l'OTAN ou les Inuit?
5. Combien coûte un jeune aux études, dans l'armée, en chômage?
6. Questionnaire sur les connaissances et appel à l'action.

QUOI FAIRE POUR LA PAIX?

L'enseignante ou l'enseignant peut s'inspirer de la liste suivante pour guider les étudiantes et les étudiants dans leur choix d'un ou plusieurs moyens d'action à privilégier.

1. Ne pas acheter de jeux ou de jeux vidéo à caractère violent et inviter les autres à ne pas en acheter.

2. Mettre sur pied dans mon collège un groupement pour la paix ou devenir membre d'une association déjà existante dans mon collège ou dans ma localité.

3. Envoyer des messages de paix, de fraternité et de solidarité à des jeunes d'autres pays en guerre.

4. Participer à des campagnes de cueillette de fonds pour aider particulièrement les populations en guerre.

5. Organiser au collège des entrevues avec des personnes qui s'occupent de promouvoir la paix.

6. Écrire à des organismes de paix pour obtenir de la documentation et distribuer celle-ci à des amies et amis dans un kiosque sur la paix.

7. Écrire aux élues et élus, de même qu'aux journaux pour les inviter à partager nos positions sur la paix.

8. Correspondre avec quelqu'un dans un pays dont les habitants sont en guerre ou opprimés par une dictature.

9. S'informer sur les autres groupes ethniques.

10. Fabriquer des affiches ayant pour thème la paix, et les exposer.

11. Composer des poèmes traitant de la paix et les faire publier dans le journal local ou dans celui de l'école.

12. Demander au collège, aux syndicats des personnels de l'enseignement ou à d'autres groupes de participer à l'organisation d'un concours d'affiches, de slogans ou de textes ayant pour thème la paix.

13. Demander à la bibliothèque du collège ou de la municipalité de se procurer d'autres livres sur la paix.

14. Participer à des voyages ou à des rencontres dans le cadre d'échanges entre étudiantes ou étudiants engagés dans des mouvements pour la paix.

15. Participer à diverses activités organisées dans notre milieu pour promouvoir la paix.

16. S'associer aux activités du 25 octobre qui clôturent la semaine du désarmement.

17. Faire circuler une pétition exigeant que le collège, la ville ou le Canada soient déclarés Zone Libre d'Armes Nucléaires (ZLAN).

18. S'abonner à des publications pour la paix.

19. Publiciser des événements relatifs à la paix se déroulant un peu partout dans le monde.

20. Initier une chaîne de lettres ayant pour thème la paix et le désarmement.

21. Participer, s'il y a lieu, à un référendum mondial en faveur de la paix et du désarmement.